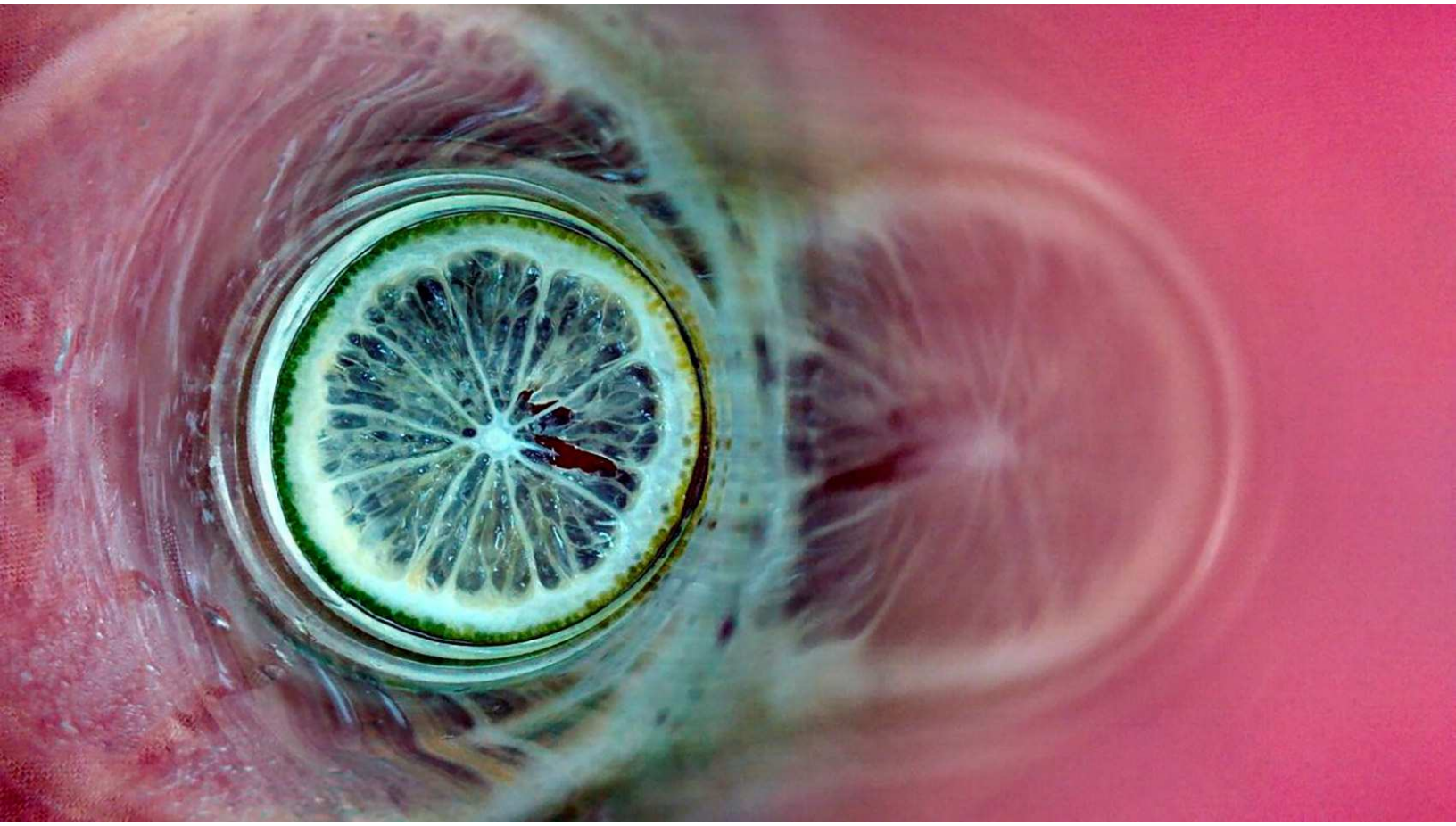
Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora

SEC Secretaría de Educación y Cultura

SEP Secretaría de Educación Pública

APORTES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

COORDINADORAS:
PRISCILA MARÍA MONGE URQUIJO
CLAUDIA NAVARRO CORONA
MARCELA CECILIA GARCÍA MEDINA



SONORA
UNIDOS LOGRAMOS MÁS

La presente obra tiene el propósito de analizar la formación continua de docentes en México. Integra investigaciones realizadas desde la perspectiva nacional y local en el campo de la formación de docentes en servicio.

Las contribuciones de los autores aportan a la discusión del quehacer dicente, su adquisición de conocimientos, la participación en la toma de decisiones sobre su propia formación, la formación en la práctica y su habilitación como sujeto que interactúa con otros. Estas aportaciones sustentan los tres ejes centrales de la obra: la discusión de la política sobre formación docente, la identificación de necesidades de formación del profesorado y el desarrollo de esfuerzos realizados por propios actores educativos que configuran experiencias concretas a favor de la formación continua.

ISBN 978-607-97472-1-3

SONORA
UNIDOS LOGRAMOS MÁS
SEC
Secretaría
de Educación y Cultura
Centro Regional
de Formación Docente e
Investigación Educativa
del Estado de Sonora
SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Aportes de la investigación educativa a la formación de profesorado

Las contribuciones de los autores fueron dictaminadas en un proceso de doble ciego por pares académicos.

Primera edición: 2017

ISBN: 978-607-97472-1-3

Coordinadoras:
Priscila María Monge Urquijo
Claudia Navarro Corona
Marcela Cecilia García Medina

D.R. Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora.

Carretera Federal 10 Km. 10.5, Sin número.
Colonia Combate. Hermosillo Sonora. C. P. 83165

Edición
Claudia Navarro-Corona
Priscila María Monge Urquijo
Marcela Cecilia García Medina

Corrección de Estilo
Claudia Navarro-Corona
Marcela Cecilia García Medina

Diseño
Joselyne Denneb Vásquez Valdez

Fotografía de portada
Claudia Navarro-Corona

Consulte otras publicaciones en **www.crfdies.edu.mx**

El contenido, la presentación y la disposición en conjunto y de cada página se esta obra son propiedad del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora. Se autoriza su reproducción parcial o total por cualquier sistema mecánico o electrónico para fines no comerciales y citando la fuente de la siguiente manera:

Monge, P. M., Navarro-Corona, C., y García, M. C. (Coords.) (2017). Aportaciones de la investigación educativa a la formación de profesorado. Hermosillo. CRFDIES.

Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora

Norma Guadalupe Pesqueira Bustamente
Rectoría

Albana María Beltrán Ibarra
Secretaría Académica

María del Carmen Martínez Estrada
Secretaría Administrativa

Jesús Mónica Santiago Ramírez
Coordinación de Programas en la División de Gestión e Innovación

Índice

Índice 4
Prólogo 6
Primera parte 9
Política educativa en la formación docente 9
Análisis comparativo de las Estrategias Nacionales de Formación Continua y Desarrollo Profesional del Personal Educativo de Educación Básica 2015-2016 10
KAREN PATRICIA RIVERA CESEÑA 10
NORMA LETICIA CARRILLO CHÁVEZ 10
GRACIELA CORDERO ARROYO 10
NOÉ MORA OSUNA 10
El docente racional: aportaciones para la formación continua del profesorado desde la teoría de la elección racional (TER) 22
MARIO ALBERTO BENAVIDES LARA 25
SANDRA ISABEL MARTÍNEZ RUIZ 25
Las políticas públicas para la habilitación académica de docentes en las Escuelas Normales de México y Sonora 42
JESÚS ENRIQUE MUNGARRO MATUS 42
La habilitación de los docentes en las instituciones de educación superior (IES) y su relación con la evaluación y desempeño 58
MARÍA DE LOS ÁNGELES ROMERO ESPINOZA 58
JESÚS FRANCISCO LABORÍN ÁLVAREZ 58
Segunda parte 75
Necesidades formativas de profesores y directivos y el aprendizaje 75
Los rasgos que deben integrar el perfil de un buen docente: qué señalan los maestros de educación obligatoria 76
ALEJANDRO REYES JUÁREZ 76
ARCELIA MARTÍNEZ BORDÓN 76
La formación docente sobre las TIC en las instituciones de educación superior 92
EDGAR OSWALDO GONZÁLEZ BELLO 92

El aprendizaje de una función: experiencias de supervisores de la ciudad de México 102
LILIA ANTONIO PÉREZ 102
Significados del rol directivo: relatos y experiencias 112
MARCELA CECILIA GARCÍA MEDINA 112
PRISCILA MARÍA MONGE URQUIJO 112
Tercera parte 121
Experiencias de formación del profesorado 121
Diez decisiones en el diseño del acompañamiento para profesores principiantes en su evaluación de definitividad 122
NORMA GUADALUPE PESQUEIRA BUSTAMANTE 122
JESÚS MÓNICA SANTIAGO RAMÍREZ 122
CLAUDIA NAVARRO-CORONA 122
Formación de competencias prosociales en docentes para la construcción de escuelas hacia la convivencia pacífica 132
JOSÉ MARÍA DUARTE CRUZ 132
MONSERRATH YASODARA CONTRERAS CONTRERAS 132
YAHAIRA ALICIA GOYZUETA SANDOVAL 132
Competencias docentes en el profesorado de ciencias sociales: opinión del estudiante 154
ABRAHAM MADERO CARRILLO 154
Tutoría académica: espacio idóneo para promover la autorregulación del aprendizaje en la formación inicial de docentes 166
VIRGINIA AGUILAR DAVIS 166
JOSÉ RENÉ ARTURO RIVERA CASTRO 166
Sobre los autores de esta obra 181

Prólogo

¿Qué significa ser un buen profesor? ¿Cuáles son las mejores estrategias para formarlo? ¿Cómo operan las políticas de formación de profesores? ¿Cómo impacta la evaluación de docentes en la formación de estos actores? Estas son algunas de las cuestiones que se debaten actualmente en México. Para responderlas no existen fórmulas sencillas; tampoco para operar estrategias que den soluciones unívocas. La búsqueda de mayores y mejores oportunidades para nuestros profesores y estudiantes, de acuerdo con la perspectiva de la promoción del Desarrollo Humano planteado en el programa de las Naciones Unidas, puede ser una vía de orientación que permita a las comunidades escolares ajustarse en los contextos para resolver las necesidades más apremiantes que aquejan a las escuelas y al sistema educativo en su conjunto.

Los resultados de diversas investigaciones manifiestan la necesidad que existe de cambiar el orden establecido en la educación de nuestro país y llevarlo en una dirección diferente de la que ha sido conducida hasta hoy. En esta vía, podría estar el dejar de estudiar por separado al profesor de sus estudiantes y analizar la interacción entre estos dos actores. Este análisis permitiría derivar lo que significa ser un *buen profesor* en el marco de un colectivo específico de estudiantes y en la particularidad de las instituciones que permita conocer distintos puntos de comparación entre escuelas, entre regiones y a nivel nacional. También permitiría conocer qué hacen los buenos profesores para estimular los aprendizajes en los estudiantes que se encuentran en situaciones de desventaja social y para promover competencias en escuelas situadas en condiciones de mayor vulnerabilidad social.

En esta enmienda, es importante no caer en la tentación de las tendencias comparativas internacionales, que indican a *cuántos años luz* se encuentran nuestras escuelas de las mejores del mundo. Para identificar vías de cambio es necesario conocer cómo se vive, qué pasa y como se construyen las escuelas en el territorio nacional; identificar con quiénes se comparten elementos en común, y cómo se puede aprender a solventar situaciones de desventaja y de desigualdad.

En este sentido, resalto la aplicación de métodos cualitativos en las investigaciones expuestas por los autores de la presente obra. También resalto la búsqueda y el abordaje de distintas formas teóricas que ayuden a la comprensión y diseño de estrategias de formación.

Los autores de este libro, sustentan investigaciones que delinean distintas vías implementadas en el territorio nacional para intentar dar respuesta a interrogantes como estas orientadas a estudiar la formación de los profesores. La obra recoge diversos elementos para analizar las problemáticas asociadas a los

profesores, actores que se encuentran diariamente en las aulas y que tienen la responsabilidad de promover los aprendizajes y competencias de los estudiantes.

Las investigaciones que se presentan en este libro se organizan en tres secciones. La primera, titulada **Política educativa en la formación docente**, agrupa estudios que dan cuenta de las estrategias que tanto profesores como autoridades han llevado a cabo a partir de la concepción que se tiene acerca del mejor camino para llegar a ser un buen docente. Las formas en las que se ha concebido la formación, sobre todo por parte del gobierno federal, han sido limitadas, particularmente para los maestros normalistas; así también, estas limitantes se perciben en las condiciones de trabajo que persisten en el magisterio. Estos procesos formativos, conllevan sistemas de evaluación, tema por demás complicado y escabroso, sobre todo si lo analizamos de frente a la serie de políticas implantada a nivel federal en los últimos años, centrada en la figura del estado como proveedor-controlador de recursos (o plazas) a partir de los efectos de diversas evaluaciones impuestas como los programas de distribución de recursos. Se vislumbra en estas políticas el impulso de un modelo de profesor investigador que no encaja con la realidad nacional y con los urgentes problemas a resolver en las aulas. Al observar estas mismas políticas, con ajustes mínimos en la formación magisterial, no se vislumbran mejores efectos.

La segunda sección, corresponde a investigaciones que dan cuenta de las **Necesidades formativas** de profesores estudiadas en los ámbitos nacional y local. Éstas se presentan como un reto y como una oportunidad de delinear las características que el sistema requiere en la figura del profesor. Estas investigaciones indican elementos vocacionales, contextuales y de afectividad en la interacción profesor-estudiante. El manejo de la tecnología en el aula por parte de los profesores es un aspecto que requiere ser incorporado a través del análisis de formación bajo nuevos paradigmas del proceso formativo y lo que ello implica.

En esta misma sección, también se revisa la función de director como un agente de cambio y de gestión. Las investigaciones presentadas parecen indicar que el conocimiento de las condiciones regionales y locales es un elemento indispensable para realizar dicha función. El liderazgo, la solución de conflictos, las estrategias y el seguimiento en las escuelas son algunas de los elementos que se mencionan como relevantes en la realización de las funciones directivas y se coloca al director como "sujeto mediador entre el centro escolar y el sistema educativo".

En la tercera sección se presentan las investigaciones sobre diversas **Experiencias de formación del profesorado.** Aquí se agrupan temáticas que van desde la formación de diversa competencias, para la construcción de escuelas para la convivencia pacífica y competencias para la enseñanza en las ciencias sociales, necesarias las dos en nuestras escuelas. Resultan interesantes las estrategias propuestas para desarrollar un esquema de acompañamiento para los profesores que inician su actividad docente, aspecto poco trabajado en la actualidad.

De esta manera, la presente obra permite al lector introducirse a la revisión del rol de los docentes en sus diversas vertientes desde la experiencia, lo que implica y da sentido a la profesión, lo que se requiere impulsar a partir de las exigencias sociales y el avance de la ciencia y la tecnología a la enseñanza, hasta llegar al elemento fundamental de la formación ¿cuál es la mejor camino para formar a un docente? Estos temas, se convierten en elementos indispensables en la discusión del rumbo que debe tomar la educación en el país, la manera en que son abordados por los autores, nos invita a la reflexión y análisis a quienes formamos parte de esta gran responsabilidad docente: formar sujetos críticos y activos en todos los niveles educativos.

Sumergirnos entonces en la lectura de las aportaciones que nos ofrece este libro se torna una tarea imprescindible.

Ma. Guadalupe González Lizárraga

Primera parte

Política de la formación docente

1. Análisis comparativo de las Estrategias Nacionales de Formación Continua y Desarrollo Profesional del Personal Educativo de Educación Básica 2015-2016

KAREN PATRICIA RIVERA CESEÑA
NORMA LETICIA CARRILLO CHÁVEZ
GRACIELA CORDERO ARROYO
NOÉ MORA OSUNA

Introducción

Las políticas docentes se han constituido en uno de los pilares de las reformas educativas recientes en América Latina. La atención puesta en este tema deriva del hecho de reconocer que "sin importar el ordenamiento institucional y los recursos que emplee un sistema educativo, su calidad no podrá ser mayor que la de sus profesores" (OREALC/UNESCO, 2013, p. 14).

Estas políticas comprenden tres áreas principales: 1) formación inicial, 2) formación continua o en servicio y desarrollo profesional y 3) carrera docente. Para asegurar la mejora en la calidad docente, se debería prestar una atención equilibrada y articulada a la definición de políticas específicas en estos tres campos. La formación inicial y continua de profesores son igualmente relevantes, tanto como lo es la estructura misma de la carrera docente (OREALC/UNESCO, 2013). Sin embargo, esto no siempre se comprende y generalmente se descuida alguno de sus componentes.

La reforma educativa mexicana de 2013 representó un cambio importante en la carrera docente que se instrumentó vía la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). A diferencia de las regulaciones previas, ahora la carrera docente se caracteriza por estar basada en el mérito, por la evaluación periódica del desempeño y por asociar la permanencia a resultados (Cuenca, 2015). Así mismo, la LGSPD estableció nuevos esquemas para la formación del personal que ingresa, se promociona y permanece en el servicio educativo.

El presente capítulo tiene el objetivo de describir el instrumento de política docente que se desarrolló en el marco de esta reforma educativa para definir los

objetivos y líneas de acción de la formación del personal educativo[1] en servicio y que se denominó Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional (ENFCyDP). En un primer apartado se abordan los antecedentes de las políticas de formación de profesores en servicio en nuestro país, y la caracterización general de la propuesta de formación en servicio del personal educativo de Educación Básica en el marco de la Reforma Educativa de 2013. En una segunda sección se presenta el objetivo de esta investigación y el método de trabajo. En el tercer apartado se revisan los resultados y finalmente se presentan algunas ideas generales de cierre.

Antecedentes de políticas de formación de profesores en servicio en México

La formación continua, permanente o en servicio del personal educativo es central en cualquier proyecto en el campo de la educación. Es la vía para actualizar al profesorado, desarrollar competencias para desempeñar su quehacer de la mejor manera, capacitarlos en el uso de nuevos recursos, materiales y equipamiento y desarrollar una reflexión continua sobre el trabajo docente, todo lo cual puede verse reflejado en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

A partir de 1992, México ha contado con programas federales y estatales destinados a este tipo de formación. El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) firmado en este año descentralizó el sistema educativo en el país. Esta acción implicó transferir competencias federales en materia de formación de profesores a las entidades federativas, para lo cual, la Federación expidió los lineamientos rectores a fin de que cada entidad estableciera su sistema de formación tanto inicial como continua (DOF, 1992, p. 12).

Una de los resultados de este Acuerdo fue la firma de un convenio entre la Secretaria de Educación Pública (SEP) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de Educación (SNTE). Como uno de los resultados de este convenio, se creó el Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio (ProNap) (Encinas, 2011). De acuerdo con la Reglas de Operación del ProNap, su objetivo general era:

> Asegurar la operación regular y permanente de los servicios de formación continua, ampliando las posibilidades de todas y todos los profesores de acceder a una formación permanente de alta calidad, con el concurso de actores competentes interesados en contribuir a la actualización de los docentes en el

[1] El término Personal Educativo en educación básica "hace referencia de manera conjunta al personal docente, personal técnico docente, personal con funciones de dirección, personal con funciones de supervisión y personal docente con funciones de asesoría técnica pedagógica" (DOF, 2016, p. 10).

> marco del artículo 3o. constitucional y la Ley General de Educación […] (DOF, 2004, p. 3).

El ProNap instrumentó acciones tales como la creación de los Centros de Maestros, diseño e impartición de Cursos Nacionales de Actualización, Talleres Generales de Actualización, Cursos Estatales de Actualización, talleres breves a cargo de los Centros de Maestros, y los nacientes talleres y foros en línea (Ortega, 2003). El ProNap estuvo vigente de 1996 a 2008.

Durante el periodo de gobierno del Presidente Felipe Calderón (2006-2012) se instituyó el Programa del Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio (PSNFCySP) (INEE, 2015 y DGFCMS, s.f.) como una "nueva política educativa para la profesionalización del Magisterio" (DGFCMS, s.f., p. 4) que sustituye al programa anterior (ProNap).

La operación del PSNFCySP se instrumentó a través del Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica que se publicaban anualmente, y donde se incluían cursos, diplomados, especialidades y postgrados ofrecidos por Instituciones de Educación Superior (IES). El Catálogo contaba con "una amplia gama de opciones en las didácticas especiales, el desarrollo del alumno, la atención a la diversidad, entre otras áreas de interés" (OREALC/UNESCO, 2013), además, de acuerdo con la OCDE (2010) el enfoque del Catálogo cambió de cursos de pedagogía general a cursos orientados al contenido. Este programa federal, denominado Sistema Nacional, estuvo vigente de 2008 a 2013.

La formación de profesores en servicio en el marco de la reforma educativa 2013

La reforma educativa inició con los cambios de los artículos 3 y 73 constitucional en febrero de 2013. A partir de estas reformas, se modificó la Ley General de Educación y se decretaron dos leyes secundarias: la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE).

Uno de los principales planteamientos de la reforma educativa es el énfasis en lograr la calidad en educación. Ésta había sido una meta planteada en sexenios anteriores, pero no fue sino hasta 2013 cuando la aspiración de la calidad educativa quedó plasmada en el artículo tercero constitucional, el cual establece que:

> El Estado garantizará la calidad en la educación obligatoria de manera que los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa y la idoneidad de los docentes y los directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos (Diario Oficial de la Federación; DOF, 2013, p. 1).

En el artículo tercero se plantean cuatro factores para atender el logro de la calidad: materiales y métodos, organización escolar, infraestructura y el perfil idóneo de docentes y directivos. Si bien todos los factores son importantes, el desempeño docente es uno de los que más se asocia con la calidad educativa (Murillo, Martínez y Hernández, 2011).

La LGSPD se encarga de regular la carrera profesional. Dicha carrera incluye cuatro procesos: ingreso, promoción, permanencia y reconocimiento. Se consideran también dos procesos transversales: evaluación y formación de profesores en servicio. Ambos procesos transversales son de igual relevancia y obligatoriedad (Cordero, 2015). Si bien se ha prestado mucha más atención a los procesos evaluativos para el ingreso, la promoción y la permanencia, dado el alto impacto de las consecuencias de estos procesos en la vida de los profesores, se considera que la formación del personal educativo en servicio merece recibir el mismo interés por parte de las autoridades educativas federales y locales. De esta manera, ambos procesos transversales contribuyen a la mejora de la calidad educativa.

En lo que refiere a la formación de profesores de educación básica en servicio, la LGSPD le dedica un capítulo a esta función transversal. Establece que las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deben ofrecer formación gratuita y de calidad al personal docente, personal con funciones de dirección y de supervisión (DOF, 2013). Esta función se incorporó también a los planes de trabajo del actual sexenio. Tanto en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2013-2018 como el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2013-2018, de mayo y diciembre, respectivamente, se establecieron objetivos, estrategias y líneas de acción enfocados al fortalecimiento de la formación docente, con la finalidad de mejorar la calidad educativa en México (SEP – SEB, 2016).

Diversos actores han enfatizado la importancia de los procesos de formación de profesores. El actual Secretario de Educación, Mtro. Aurelio Nuño, por ejemplo, ha dicho que se ha consolidado un compromiso con la formación docente, con un incremento de presupuesto destinado a la misma, ya que la formación docente es "el otro lado de la moneda de la evaluación" (SEP, 2016a). Por su parte, el INEE sostiene que la evaluación es para mejorar y que por tanto, los resultados de la evaluación permitirán formar a los maestros para mejorar su práctica. Como lo que se menciona en el portal web oficial del Instituto "la evaluación del desempeño docente permitirá orientar la formación continua de los docentes en servicio y contribuirá a fortalecer las prácticas de enseñanza con información que retroalimente a los maestros para mejorar su quehacer en el aula" (INEE, s.f.). Sin embargo, a pesar del valor que en el discurso de la SEP y el INEE se ha dado a este proceso transversal de la reforma, el instrumento de política pública que instrumentará esta formación está en proceso de definición a tres años de implementada la reforma educativa.

Hasta abril de 2016, se hicieron dos intentos de definir la Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional (ENFCyDP). A finales del año

2015, la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) publicó la ENFCyDP, la primera versión en septiembre y la segunda en octubre. El primer documento se publicó como "Documento de trabajo" y la segunda versión se publicó como documento final. Ambos documentos establecen los lineamientos de operación para implementar los programas de formación que deberá cursar el personal evaluado en el marco de LGSPD.

En enero de 2016, el Secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, presentó las siete prioridades de la Reforma Educativa, donde refiere, en el tercer puesto, el "Desarrollo Profesional Docente". En este pronunciamiento, se comprometió a presentar los resultados de la evaluación del desempeño y la ENFCyDP para atender a los docentes (SEP, 2016b). Los primeros fueron presentados el 29 de febrero del presente y la Estrategia se hizo pública una semana después, el 7 de marzo. No obstante, el documento correspondiente a la Estrategia, se emitió en abril de 2016, aún con carácter de "Documento de trabajo".

El objetivo del presente capítulo es analizar comparativamente los documentos oficiales de la ENFCyDP del personal educativo de educación básica, presentadas en octubre de 2015 y abril de 2016 a fin de bosquejar la complejidad que representa definir una Estrategia Nacional de Formación Continua en el marco de la Reforma Educativa.

Método

El método de trabajo utilizado para el análisis comparativo del presente trabajo es una adaptación de la propuesta de Porta y Silva (2003). El presente análisis constó de tres fases:

1) Identificación de los documentos
2) Análisis de la estructura
3) Análisis de contenido

Identificación de los documentos

Se identificaron tres documentos de la estrategia de formación:

a) Estrategia de Formación Continua y Desarrollo Profesional. Educación Básica. Lineamientos de operación 2015. (Documento de trabajo). Emitida en septiembre de 2015.
b) Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional. Educación Básica. Lineamientos de operación 2015. Emitida en octubre de 2015.
c) Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional. Educación Básica. 2016-2018. (Documento de trabajo). Emitida en abril de 2016.

Para el análisis se trabajó con dos de estos documentos: con la Estrategia Nacional emitida en octubre de 2015 y con la de abril de 2016. No se incluyó en el análisis la Estrategia publicada en septiembre de 2015, emitida como "documento

de trabajo" y que no estaba completa. En cambio, la última Estrategia, publicada en octubre, tiene carácter de documento oficial.

Análisis de estructura

El primer paso en esta fase consistió en realizar la lectura completa de los tres documentos. Posteriormente, se comparó su estructura y los elementos que los integran. Se identificaron siete elementos principales:

1. Presentación
2. Fundamento legal
3. Objetivos
4. Oferta formativa
5. Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP)
6. Prioridades de formación
7. Operación

De estos siete elementos se seleccionaron tres para su análisis:

1. Objetivos
2. Oferta formativa
3. Operación

Análisis de contenido

a) Identificación de diferencias y similitudes entre los documentos

Se revisaron cada uno de los elementos y se identificaron sus características más importantes. Se compararon los elementos encontrados en las dos Estrategias, para tal fin se elaboraron tablas comparativas de cada elemento. Se utilizó la técnica de subrayado para identificar las diferencias en el contenido de los dos documentos.

b) Análisis de resultados

Una vez que se identificaron las diferencias relevantes, se procedió a la descripción y contrastación de las mismas.

Resultados

Tras analizar y comparar el contenido de los documentos previamente mencionados, se encontraron algunas diferencias tanto de forma, como de fondo, los cuales se exponen a continuación.

Autoridad educativa que emite

La primera diferencia que se identificó entre la Estrategia de 2015 y la de 2016 fue el cambio de la autoridad educativa que las emite. La versión de 2015 fue emitida por la SEP, a través de la CNSPD; el documento presentado en abril de 2016, estuvo a cargo de la Dirección General de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional para Maestros de Educación Básica (DGFCAyDP) de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB). Este cambio de

Autoridad emisora se vio reflejado, principalmente, en los objetivos, las prioridades de oferta formativa y la manera de operación.

Objetivos

En la versión de la Estrategia de 2015 se indica que el propósito es la "formación continua y desarrollo profesional", pero, en la de 2016 se incluye el término "actualización", además se describen las características de la oferta formativa "relevante, oportuna, diversa, de calidad y pertinente a los distintos contextos y regiones del país" (SEP-SEB, 2016, p. 12).

En los dos documentos se establecen objetivos que buscan atender las necesidades identificadas en los procesos de evaluación del Servicio Profesional Docente (SPD); sin embargo, en la de 2016 se contemplan también las necesidades de la evaluación interna y el fortalecimiento de las escuelas, la atención a temas de relevancia y las prioridades educativas nacionales, como elementos claves para formación docente. Es decir, que se incluyen otros temas presentes en la reforma educativa y en la LGSPD que no están asociados con el ingreso, promoción y la permanencia del personal educativo.

Oferta formativa

La manera de presentar la oferta formativa es el aspecto que denota mayor diferencia. La Estrategia de 2015 define 21 programas de formación con base en los procesos de evaluación del personal educativa en el SPD. De estos, ocho programas de formación son prioritarios, de los cuales, seis se encuentran categorizados en cuatro líneas de acción.[2] Esta información se presenta en la Tabla 1.1.

Tabla 1.1. Líneas de acción y programas de formación de la Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional. Educación Básica. Lineamientos de operación 2015.
Línea de acción 1: Formación continua para el personal educativo sujeto a procesos de regularización y nivelación.
1. Programa de Formación para Personal de Nuevo Ingreso al Servicio Profesional Docente. 2. Programa de Regularización para Docentes y Técnicos Docentes en Servicio. Concurso de Ingreso
Línea de acción 2: Formación continua para el personal con funciones de tutoría.
3. Programa de Formación de Tutores
Línea de acción 3: Formación continua para personal con funciones de asesoría técnica pedagógica.

Nota: Elaboración propia a partir de SEP – CNSPD (2015b)

[2] La única diferencia que se encontró, en el aspecto de la oferta formativa, de la Estrategia de septiembre a la de octubre de 2015 es que en la primera se plantearon 21 programas de formación y en la segunda, se eliminó uno de ellos (programa 14), ya que estaba destinado a los docentes de Educación Media Superior.

Tabla 1.1. (Continuación) Líneas de acción y programas de formación de la Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional. Educación Básica. Lineamientos de operación 2015.
4. Programa de Formación para la Función de Asesoría Técnica Pedagógica
Línea de acción 4: Formación continua para personal con funciones de dirección y supervisión escolar.
5. Programa de Formación para la Función de Dirección Escolar 6. Programa de Formación para la Función de Supervisión Escolar
Programas que no se incluyen en ninguna línea de acción específica.
7. Programa de Nivelación para Aspirantes al Servicio Profesional Docente 8. Programa de Nivelación para Aspirantes al Servicio Profesional Docente. Estudiantes Normalistas

Nota: Elaboración propia a partir de SEP – CNSPD (2015b).

Cada una de las Líneas de acción se compone de uno o dos programas prioritarios, de acuerdo a la temática o población a la que se dirigen. Dos de los ocho programas (nivelación para aspirantes al SPD) no se incluyen en ninguna Línea de acción.

En la ENFCyDP. Educación Básica. 2016-2018, se establecieron tres líneas y once etapas de formación. Esta información se presenta en la Tabla 1.2.

Tabla 1.2. Líneas y etapas de formación de la Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional. Educación Básica. 2016-2018.
Línea 1: Formación del personal educativo en el marco de los mecanismos y procesos del Servicio Profesional Docente.
1. Etapa de inducción para el personal con resultado idóneo en los concursos de oposición para el Ingreso o la Promoción. 2. Etapa de regularización para el personal en servicio con resultado no idóneo en el concurso de oposición para Ingreso. 3. Etapa de preparación para personal que aspira a cargos de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica. 4. Etapa de preparación para personal que debe presentar la primera evaluación del desempeño. 5. Etapa de regularización para el personal con resultado de insuficiente en la primera o segunda evaluación del desempeño. 6. Etapa de mejora en la función para el personal con resultado suficiente, bueno, destacado o excelente en la evaluación del desempeño. 7. Etapa de formación para tutores de nuevo ingreso y tutores de regularización.
Línea 2: Formación para el logro de aprendizajes relevantes en los alumnos, dominio de contenidos disciplinares y desarrollo de la autonomía de gestión escolar.
8. Etapa de preparación para el personal, en el diseño de la Ruta de Mejora de la Escuela. 9. Etapa de desarrollo de estrategias globales de mejora escolar. 10. Etapa de evaluación y revisión de avances en la mejora de los resultados alcanzados por el colectivo docente.
Línea 3: Formación en temas de prioridad nacional y de relevancia social.
11. Etapa permanente de formación en actualización, temas prioritarios y de relevancia social.

Nota: Elaboración propia a partir de SEP – SEB (2016).

De las tres líneas de acción presentadas en la Tabla 1.2, se puede apreciar que la que cuenta con más etapas (siete) es la Línea 1, ya que atiende a distintas poblaciones, de acuerdo a su posición en el trayecto del SPD. Debido a que en la Línea 1 de la Estrategia de 2016 se atienden los procesos establecidos en el marco de la LGSPD, la mayoría de ellos son congruentes con los programas prioritarios establecidos en 2015. En la Tabla 1.3 se muestran las cuatro etapas de 2016 que coinciden con las tres líneas de acción de 2015.

Tabla 1.3. Comparación de las Líneas de acción para la formación continua de 2015 y las etapas de formación de 2016-2018.

Líneas de acción para la formación continua para el año 2015	Etapas de formación para 2016 – 2018. Línea 1: Formación del personal educativo en el marco de los mecanismos y procesos del Servicio Profesional docente
Línea de acción 1: Formación continua para el personal educativo sujeto a procesos de regularización y nivelación.	1. Etapa de inducción para el personal con resultado idóneo en los concursos de oposición para el Ingreso o la Promoción.
	2. Etapa de regularización para el personal en servicio con resultado no idóneo en el concurso de oposición para Ingreso.
Línea de acción 3: Formación continua para personal con funciones de asesoría técnica pedagógica.	3. Etapa de preparación para personal que aspira a cargos de dirección, supervisión y asesoría técnica pedagógica.
Línea de acción 4: Formación continua para personal con funciones de dirección y supervisión escolar.	
Línea de acción 2: Formación continua para el personal con funciones de tutoría.	7. Etapa de formación para tutores de nuevo ingreso y tutores de regularización.

Fuente Elaboración propia a partir de SEP – CNSPD (2015b) y SEP – SEB (2016).

La Línea de acción 1, relacionada con regularización y nivelación, coincide con dos de las Etapas planteadas en 2016, una de inducción y la otra de regularización. Las Líneas 3 y 4 se fusionan en la Etapa 3, donde se atiende al personal directivo (ATP, directores y supervisores) o aspirantes a tales cargos. Por último, la Línea de acción 2 se dedica a la formación de tutores, al igual que la Etapa 7.

Las Líneas de formación 2 y 3, de la Estrategia de 2016, se ocupan de lo referente al segundo objetivo de dicho documento, "que se atiendan las necesidades […] que surgen de la evaluación interna y el fortalecimiento de las

escuelas, así como de aquellas que resultan de la atención a los temas de relevancia social y las prioridades educativas nacionales" (SEP-SEB, 2016, p. 12). Estas líneas no se consideraron en la Estrategia de 2015.

El resto de las etapas de la Línea de formación 1 de 2016, es decir, las Etapas 4, 5 y 6, hacen referencia a las necesidades derivadas de la evaluación del desempeño, las cuales no se habían considerado como prioridad en 2015, ya que aún no se llevaba a cabo dicho proceso evaluativo.

Los dos programas de 2015, relacionados con la nivelación de aspirantes al SPD, que no pertenecen a ninguna línea de acción, tampoco coinciden con alguna de las etapas de formación planteadas en 2016.

En cuanto a las modalidades de formación, las Estrategias tienen también algunas diferencias. En la Estrategia 2015 únicamente se contemplaban "Programas y cursos", subdivididos en tres modalidades: talleres, cursos y diplomados.[3] En la Estrategia 2016 se adopta una nueva manera de instrumentar la oferta de formación, que no estaba contemplada el año anterior. La nueva organización de la oferta formativa se desglosa en cinco modalidades: 1) asesoría personalizada, 2) programas y cursos, 3) círculos de estudio, 4) proyectos didácticos, de gestión y asesoría y 5) especialización.

Operación

En los dos documentos de la ENFCyDP presentada en 2015 se manejó un apartado denominado "Lineamientos para la operación" y en el documento de 2016 la sección destinada a este elemento es "Operación" y se organiza en seis subapartados: 1) Competencias de las autoridades educativas, 2) Detección de necesidades de formación continua, actualización y desarrollo profesional, 3) Diseño y validación de programas, 4) Convocatoria, registro e inscripción a los cursos, 5) Seguimiento a las acciones de formación y 6) Recursos financieros. De éstos, únicamente son abordados en la Estrategia de Formación de octubre 2015 el primero, tercero, quinto y sexto, pero, no todos de la misma manera o con la misma orientación.

En el subapartado de "Recursos financieros" de la Estrategia de Formación de 2016, no se hace mención de cantidades o porcentajes exactos para el financiamiento de las acciones de formación, tal como se hace en la Estrategia de 2015, donde, aunque no se especificaron cantidades exactas, sí se estableció el porcentaje del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) tipo básico, destinado a cada Línea de acción. En la Estrategia 2016 únicamente se indica que el presupuesto federal, destinado al PRODEP, tipo básico, aumentó un 800 por ciento. De acuerdo a lo declarado por el secretario Nuño, esto significa que el presupuesto pasó de 200 a mil 809 millones de pesos, con respecto al año anterior (SEP, 2016c).

[3] Cabe mencionar que en la versión de "Documento de trabajo" de la Estrategia 2015 se hacía mención de la opción de programas de posgrado; empero, en el documento oficial, emitido en octubre del mismo año, se omitió esta última opción.

La Estrategia de 2015 contaba con dos documentos complementarios, que describían de manera detallada la operación de la Estrategia Nacional de Formación. Uno de ellos, denominado "Criterios generales para el diseño y la validación de Programas de Formación Continua y Desarrollo Profesional. Educación básica. 2015" (SEP – CNSPD, 2015c), y el segundo son las "Orientaciones generales para el control escolar del personal educativo que cursa los Programas de Formación Continua y Desarrollo Profesional. Educación básica. 2015" (SEP – CNSPD, 2015d). Ambos documentos fueron emitidos por la CNSPD en noviembre del año pasado. Además, en la Estrategia de octubre, a manera de anexo, se incluían las fichas técnicas para los programas de formación prioritarios.

En la ENFCyDP 2016 se hace referencia a siete documentos complementarios, sin embargo, no se sabe que hayan sido publicados. A continuación se enlistan dichos documentos.

1. Calendario anual para desarrollar las líneas, etapas y programas de formación continua, actualización y desarrollo profesional de maestros de educación básica.
2. Orientaciones Generales para Asesorar el Diseño de Proyectos Personales de Formación Continua y Desarrollo Profesional.
3. Guía para elaborar la Estrategia Estatal de Formación Continua, Actualización y Desarrollo Profesional.
4. Criterios generales para el diseño y la validación de programas de formación continua, actualización y desarrollo profesional. Educación básica.
5. Orientaciones Generales para el Control Escolar del Personal Educativo que Cursa los Programas de Formación Continua y Desarrollo Profesional. Educación Básica.
6. Lineamientos para la organización y operación del Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE).
7. Fichas técnicas

Conclusiones

El estudio realizado por OREALC/UNESCO (2013) indica algunas limitaciones identificadas en países latinoamericanos en materia de formación de profesores:

> la discontinuidad de los programas y las acciones; las escalas de operación; los modelos, diseños y procesos frecuentemente alejados de intereses, entornos y necesidades de los sujetos; las dificultades de acceso; la precariedad de los formadores; la insuficiencia de recursos; y la falta de definición sobre el tiempo que los individuos o los colectivos pueden dedicar a estos procesos dentro de las jornadas laborales sin perjudicar la atención a los alumnos (OREALC/UNESCO, 2013, p.57).

De acuerdo a lo analizado en la presente investigación, de las problemáticas mencionadas anteriormente, las que más se reflejan en el contexto mexicano son la discontinuidad de los programas y las acciones y las escalas de operación. Por lo tanto, se considera relevante el análisis tanto de los instrumentos de política pública diseñados con este fin, como la implementación de dicho instrumento.

En nuestro país se pueden identificar tres etapas o momentos en la formación de profesores en servicio: ProNap (1996-2008), PSNFCySP (2008-2013) y la ENFCyDP. Estos programas tienen características particulares, regulaciones federales y estrategias de operación en las entidades federativas.

La formación en servicio está presente en documentos rectores tales como el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación de este sexenio. Sin embargo, la definición de la ENFCyDP ha sido tardía e imprecisa. No inició con el sexenio en tanto que las primeras preocupaciones institucionales se centraron en los procesos evaluativos. Por otro lado, las múltiples compromisos que la LGSPD establece con respecto a la formación en servicio del personal educativo ha hecho muy compleja la definición de las líneas de acción específicas. Se hizo un primer intento en 2015. Este documento enlistó la mayoría de los compromisos establecidos en la Ley. Esta Estrategia no prosperó. Fue modificada a partir de que la función de la formación de profesores se reasignó a la Subsecretaría de Educación Básica.

La evaluación del desempeño llevada cabo en noviembre de 2015 reavivó el interés de las autoridades educativas federales por la formación en servicio. Los esfuerzos institucionales de 2016 que se conocen en materia de formación se publicaron de manera posterior a este ejercicio evaluativo y a la publicación de sus resultados.

Esto no ha significado mayor claridad en el tema. En abril de 2016, no se contaba aún con una propuesta totalmente consolidada de la ENFCyDP para los docentes de Educación Básica en servicio. Existen inconsistencias en los documentos publicados en 2015 y 2016, incluyendo cambios significativos en la oferta de formación para docentes en servicio. El hecho de que la responsabilidad de la formación de profesores en servicio se haya transferido nuevamente a la Subsecretaría de Educación Básica no representó un mayor avance en la estrategia y las acciones a desarrollar, al menos en su primera publicación de la Estrategia.

La falta de documentación que guíe la operación de la Estrategia desemboca en la falta de precisión de los procesos. No se cuenta con un documento completo y vigente que establezca, de manera oficial, los lineamientos y los criterios para la creación, diseño y operación de la oferta formativa de los docentes, lo cual representa una de las debilidades que tiene la formación docente. Por tanto, se carece de formalidad tanto para los maestros como para las instituciones de educación superior sobre cómo se debe proceder en cuanto a la operación de la Estrategia de Formación.

Debido al carácter obligatorio que tomó la formación docente en la Reforma Educativa, es deber de las autoridades educativas facilitar las opciones de formación. Para ello es necesario que se establezcan formalmente los lineamientos de operación que rijan adecuadamente el diseño e implementación de la formación docente, en sus distintas modalidades. Por otro lado es importante señalar que la transformación de la carrera docente no impactará en la mejora educativa si no se atiende de manera pertinente y adecuada la formulación de la política de formación en servicio en el presente sexenio.

Referencias

Cordero, G. (2015). La formación continua y la evaluación del desempeño docente en el marco de la Reforma Educativa mexicana. *Revista de Educación y Desarrollo*, 3, 5-10.

Cuenca, R. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo profesional. Estrategia Regional Sobre Docentes*. Santiago: Orealc/Unesco. Recuperado de http://www.politicasdocentesalc.com/images/stories/Biblioteca/Carrera_docente_Informe_FINAL_Cuenca%20090315.pdf

Diario Oficial de la Federación, DOF. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. (Mayo, 1999). SEGOB. Recuperado de https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf

Diario Oficial de la Federación, DOF. (2004). *Reglas de Operación 2004 del Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio*. (Febrero, 2003). SEGOB. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=675301&fecha=22/03/2004&print=true

Diario Oficial de la Federación, DOF. (2013). *Decreto por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. (Diciembre, 2016). SEGOB. Recuperado de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/pdf/promulgacion_dof_26_02_13.pdf

Diario Oficial de la Federación, DOF. (2016). *Acuerdo número 21/12/16 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el Ejercicio Fiscal 2017*. Diciembre, 2016. SEGOB. Recuperado de: http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/Documentos/DSA%20gobmx/Reglas_2017.pdf

Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, DGFCMS. (s.f.). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros de Educación Básica en Servicio*. Recuperado de https://www.oecd.org/edu/school/43765250.pdf

Encinas, A. (2011). *Los colectivos de profesores como comunidades de práctica: espacios de formación docente*. (Tesis Doctoral). Centro de Investigación y de Estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México, D.F.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. Recuperado de http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (s.f.). *Servicio Profesional Docente*. Recuperado de http://www.inee.edu.mx/index.php/servicio-profesional-docente

Murillo, F. J., Martínez, C. A. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 8-27. Recuperado de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol9num1/art1.pdf

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la ciencia y la Cultura, UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Chile: Autor

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2010*). Mejorar las escuelas. Estrategias para la acción en México*. México: Autor. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/gt-en/8-nov-2010/Mejorar%20escuelas%20estrategias%20M%C3%A9xico.pdf

Ortega, J. (enero, 2003). La opinión de los involucrados en los cursos nacionales de actualización (CNA). *Magister Dixit*, 1, 40-43. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2880744

Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. *Red Latinoamericana de Documentación e Información en Educación [REDUC],* 1, 1-18. Recuperado de http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf

Secretaría de Educación Pública, SEP – Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, CNSPD. (2015a, septiembre). *Estrategia de Formación Continua y Desarrollo Profesional. Educación Básica. Lineamientos de operación 2015*. (Documento de trabajo). México: autor.

Secretaría de Educación Pública, SEP – Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, CNSPD. (2015b, octubre). *Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional. Educación Básica. Lineamientos de operación 2015*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública, SEP – Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, CNSPD. (2015c). *Criterios generales para el diseño y la validación de Programas de Formación Continua y Desarrollo Profesional. Educación básica. 2015*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública, SEP – Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, CNSPD. (2015d). *Orientaciones generales para el control escolar del personal educativo que cursa los Programas de Formación Continua y Desarrollo Profesional. Educación básica 2015*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública, SEP – Subsecretaría de Educación Básica, SEB. (2016). *Estrategia Nacional de Formación Continua y Desarrollo Profesional. Educación Básica. 2016-2018*. (Documento de trabajo). México: Autor.

Secretaría de Educación Pública, SEP. (Febrero, 2016a). Mensaje del secretario de Educación Pública, Aurelio Nuño Mayer, durante la *Presentación de Resultados de la Evaluación de Desempeño, Ciclo 2015-2016*. Recuperado de

http://www.gob.mx/sep/prensa/mensaje-del-secretario-de-educacion-publica-aurelio-nuno-mayer-durante-la-presentacion-de-resultados-de-la-evaluacion

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2016b). *Siete prioridades de la #ReformaEducativa*. Recuperado de http://www.gob.mx/7prioridadessep/articulos/conoce-las-7-prioridades-de-la-reformaeducativa

Secretaría de Educación Pública, SEP. (maro, 2016c). Comunicado 84.- Aurelio Nuño Mayer presenta *Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica y Media Superior*. Recuperado de http://www.gob.mx/sep/prensa/comunicado-84-aurelio-nuno-mayer-presenta-estrategia-nacional-de-formacion-continua-de-profesores-de-educacion-basica-y-media-superior

2. El docente racional: aportaciones para la formación continua del profesorado desde la teoría de la elección racional (TER)

MARIO ALBERTO BENAVIDES LARA
SANDRA ISABEL MARTÍNEZ RUIZ

Introducción

El propósito de este capítulo es introducir la teoría de la elección racional al análisis y posible diseño de las estrategias de formación continua de los docentes. Para ello se parte de entender que la formación continua, como una contraprestación y política del Estado, está organizada a partir de una lógica *a priori,* en la que los sujetos están ausentes y que por consecuencia tiende a unidimensionarlos. Esta situación coloca al docente en una posición de tener que tomar decisiones prácticas que le permitan cumplir con las responsabilidades personales y profesionales que se desprenden de este tipo de políticas.

El enfoque de la elección racional, se asume como una perspectiva teórica que permite analizar comportamientos individuales y sociales principalmente desde la racionalidad económica o la política-electoral. En el ámbito de la educación, han existido pocos trabajos que incorporen esta teoría; la cual parte de una premisa que en rasgos generales, menciona que los sujetos toman decisiones a partir de ponderar el costo-beneficio de sus acciones.

La tesis de la que parte este capítulo es que el profesorado constantemente toma decisiones en las que buscan compaginar tanto las cargas y exigencias del trabajo docente, como sus responsabilidades personales, haciéndolo desde un criterio electivo de valoración.

En ese sentido lo que se tratará de demostrar en este texto es la necesidad de que las políticas de formación continua, consideren al docente como un sujeto profesional, racional, que toma decisiones y establece estrategias que le permiten sortear las cargas de trabajo que la autoridad educativa les coloca.

Contar con una visión renovada del sujeto docente permitirá, a quienes están a cargo del diseño e implementación de las políticas de formación continua, generar opciones de formación que sean más orgánicas a las necesidades y racionalidad electiva de los docentes. Promoviendo con esto una formación continua efectiva y significativa, y evitando que la formación sea vista por los

propios docentes como un requisito a cubrir o una política poco apegada a sus realidades.

Metodología

Para elaborar este capítulo se siguió un enfoque teórico y de revisión de bibliografía especializada. Sin embargo, se ha procurado presentar planteamientos basados en la evidencia de estudios empíricos sobre el trabajo y la formación continua de los docentes. Para ello se retoman estudios que dan cuenta acerca del uso de sus tiempos y la forma en cómo ellos afrontan las responsabilidades que implican las políticas públicas que los colocan como principales dinamizadores de la educación y gestión escolar. De igual forma, el trabajo consideró una selección de textos entorno a la Teoría de la Elección Racional (TER), misma que será usada para construir el marco de problematización e interpretación de la formación continua docente.

El docente más que un sujeto unidimensional

El diseño de las políticas en tanto acciones gubernamentales, que se enfocan a resolver problemas públicos (Aguilar, 1992) se enfrenta, como parte de la naturaleza de su diseño, a cumplir con el propósito de maximizar sus alcances en términos de la población beneficiada en un contexto de limitación de recursos. Este rasgo implica, en un gran número de ocasiones, el dejar de ver a la población en sus aspectos particulares, ignorando con esto las diferencias naturales que se prevé existan dentro de un mismo grupo social, por ejemplo, el de los profesores.

Este rasgo de la política pública no responde a una visión axiológica o maniquea, antes es una realidad que hay que considerar, la escasez de recursos conlleva como primera premisa del diseño de política el optar por aquellas acciones que den a cambio los mayores resultados. Autores como Aguerrondo (2002), Robalbino (2005) y Luna (2005) coinciden en indicar la importancia de conocer a profundidad los efectos que las políticas educativas tienen en la educación para, en esa misma proporción, hacer copartícipes a los docentes en la implementación de las soluciones de política que se pretendan implementar, atendiendo a la vez a las diferencias de concepción de los grupos involucrados.

En esta misma línea Uvalle (2011) aborda el asunto de la corresponsabilidad como una condición del diseño e implementación de las políticas que debería de existir entre el gobierno y los agentes sociales como destinatarios de las acciones públicas. Para el caso de las políticas educativas y desde el paradigma de la eficacia escolar que ha tenido gran influencia en la definición de la política educativa en México, la corresponsabilidad va mucho más allá, colocando a docentes y directores como los responsables últimos de los procesos de gestión del aprendizaje y del centro escolar.

Estos planteamientos tienden a ver al profesorado como ejecutante de las políticas y de los cuales depende su correcta implementación (OCDE, 2009). A

costa de dejar de percibirlos como sujetos que están constreñidos por las múltiples exigencias tanto académicas como administrativas que se espera que cumplan. En el caso de México se ven plasmados, por citar como ejemplo, en los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) que son utilizados para evaluar el desempeño de los docentes o en documentos prescriptivos como las normas de control escolar o acuerdos regulatorios de la SEP entre los que se encuentran el acuerdo SEP 696, de procedimientos de evaluación o los acuerdos 96, 97 y 98 (AFSEDF, 2011), por mencionar algunos. Estos acuerdos refieren aspectos de disciplina escolar y conforman el Marco de Convivencia Escolar, bajo el cual los docentes son los responsables de promover la convivencia pacífica en las escuelas.

La normatividad que prescribe y proyecta la actuación pedagógica de los docentes, es un instrumento político por medio de cual el Estado busca atender los diferentes objetivos que recaen en el sector educativo, así por ejemplo en la Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016 se menciona que el docente:

> …se transforma en un mediador que: guía la actividad constructiva de los alumnos; genera las condiciones para que cada alumno logre aprendizajes útiles y duraderos; favorece que cada alumno desarrolle la capacidad de organizar su aprendizaje; integra las TIC a su práctica, como medio para apoyar el logro de aprendizajes esperados; contagia el disfrute por aprender y seguir aprendiendo; está alerta de factores que puedan inhibir el aprendizaje de los alumnos; reflexiona sobre su práctica docente para determinar si la situación didáctica es un elemento inhibidor o promotor del aprendizaje y desarrollo de los alumnos (SEP, 2016: 50).

Como se puede observar el llamado a una mayor participación de los profesores, en los distintos ámbitos que componen la política educativa conlleva una mayor exigencia para los docentes; es decir, con el paso del tiempo al docente se la ha pedido que haga más cosas. Su trabajo se ha desplazado de sólo considerar la enseñanza de los contenidos escolares a convertirse en un agente de cambio, líder de la comunidad escolar y el factor más importante en el aprendizaje de las niñas y niños. Que por tanto, requiere estar en continua actualización y desarrollando nuevas y diferentes encomiendas (Popova, Evans y Arancibia, 2016).

Se puede inferir que esta situación tiene efectos en el trabajo que realizan los docentes y que se plasma en los usos del tiempo que destinan tanto a sus actividades sustantivas de gestión del aprendizaje al interior del aula, como a las tareas, que como parte de la administración escolar, se le pide realicen. Esto supone una saturación del docente en el cual la formación continua se suma a las responsabilidades que el docente se ve obligado a cumplir.

Diferentes autores como Díaz Barriga (2016), Barrón (2015) o Sandoval (2013) también han explorado las implicaciones que desde la implementación de las políticas en torno al trabajo docente suscita la visión unidimensional en el

profesorado mexicano. Así, Díaz Barriga (2016) menciona que frente a las distintas reformas que se han impulsado desde la década de los 90 en materia educativa en México, los docentes se han enfrentado al reto de apropiárselas, reinterpretarlas e implementarlas. De acuerdo con Díaz Barriga, los docentes han servido como una bisagra cuyo trabajo consiste en "atender un trabajo educativo que promoviese el desarrollo de competencias y construir registros para concentrar evidencias de esos desarrollos mediante los instrumentos acordes a ello; y, por otra parte, dedicar algunas horas durante tres o cuatro meses para «preparar a los niños» en responder modelos de preguntas cerradas, así como entrenarlos en la forma de resolver las preguntas de las pruebas a gran escala" (Díaz Barriga, 2016: 33).

A este trabajo habría que sumar, siguiendo al mismo Díaz Barriga (2016) y a Fuentes (2013), que los docentes como profesionales construyen una práctica que responde a su propia experiencia y trayectoria. Los docentes deben, además de atender las prescripciones curriculares en turno y a las orientaciones que las distintas normativas académicas y escolares marcan, continuar con una práctica que, aunque puede retomar o reformular estas prescripciones y orientaciones, se ha construido a lo largo de los años.

De lo hasta aquí dicho se destaca que, de acuerdo con Sandoval (2000), los docentes se enfrentan a un conjunto de exigencias sociales e institucionales que han impactado tanto sus condiciones laborales y que se reflejan en mayores cargas de trabajo, mecanismos de estímulo asociados a su formación y desempeño así como a una desvalorización social de lo que significa ser docente. A esto habría que sumar las tensiones que se viven al interior de la escuela como una arena en la que confluyen distintas prácticas y culturas que dan pie a la conformación identitaria del docente (Aguilera, 2013).

Sobre la identidad docente Domínguez (2016) señala, a partir de los resultados de un estudio de multicasos, que esta va cambiando en función de su experiencia y vida profesional, que fluye entre la satisfacción y la insatisfacción sobre su carrera y en el que también intervienen elementos de su propia biografía.

En esa misma línea Barrón (2015) menciona que los docentes como parte de su práctica pedagógica, ponen en juego sus propias concepciones epistemológicas en el que asumen roles que, desde los diferentes paradigmas de investigación, se colocan como responsabilidades del docente. Mismas que se tensionan entre concebir al docente como un técnico que aplica el conocimiento pedagógico o verlo como un practicante reflexivo que recrea los conocimientos escolares.

De estos planteamientos se desprende que existe una visión compleja sobre el trabajo del docente, en relación a la forma en cómo construye sus saberes y los lleva a la práctica. En palabras de Barrón (2015), estos planteamientos se manifiestan como configuraciones didácticas, pero que la política docente parece que tiende a verlos solamente desde el paradigma del profesional. Que a veces tampoco se le reconoce como profesional, sino como trabajador de tiempo

completo, ya que si bien han existido avances en torno a la concepción del docente "al otorgar un lugar a los contextos escolares, al valor de los significados de los profesores, a la narrativa para la construcción de los discursos, al reconocimiento de una práctica histórica y socialmente determinada que configura otros enfoques de construcción de la enseñanza" (Barrón, 2016: 52) parece que esta visión no ha calado hondo en el diseño de la política docente.

El reto será entonces, renovar la visión del docente como un sujeto que, además de afrontar retos profesionales se encuentra en una realidad situada y condicionada por contextos adversos y personales, a partir de los cuales estructura conscientemente sus respuestas, el tiempo y el mecanismo de estímulos, se ha demostrado, abonan o son el resultado aparente de esta visión unidimensional, que se manifiesta en diferentes formas, una de las cuales se explorará a continuación.

Estrés y síndrome del Burn Out en el profesorado

Sobre los usos del tiempo docente, que usualmente se perciben como un elemento en el que se ve reflejada las cargas y responsabilidades de los docentes, se destacan los datos reportados Backhoff y Peréz-Morán (2015). En este informe se señala que, además de su jornada frente a clase, los docentes ocupan tiempo adicional que ronda las 25 horas semanales para actividades como son las relacionadas con preparación de clase, revisión y calificación de tareas y exámenes, atención a padres de familia y el trabajo colegiado. A esta situación hay que sumar el caso de los docentes que están contratados por horas en el caso de secundaria y educación media superior y que debido a esta situación deben agregar tiempos de traslado a sus diferentes centros de trabajo a lo largo del día (Backhoff y Peréz-Morán, 2015).

Estas situaciones, aunadas a sus realidades personales (obligaciones familiares, crisis personales, enfermedades, etcétera), se puede afirmar conducen a un estrés docente (IEESA, 2013) y al llamado síndrome de *burn out.* El cual se describe como un desgaste físico y emocional asociado a la ansiedad en los docentes que se ven presionados por cumplir con sus obligaciones y expectativas que tienen sobre su desarrollo profesional, conduciendo a una despersonalización o distanciamiento que afecta su trabajo (Aldrete, Pando, Aranda y Balcazar, 2003; Aris, 2009).

Es de especial interés para este capítulo resaltar el hallazgo de Aldrete, Pando, Aranda y Balcazar (2003) el cual menciona que el síndrome se presentó, en los casos analizados, en aquellos docentes con mayor preparación. Con base en sus resultados se puede decir que "a mayor escolaridad se asoció al Síndrome de quemarse por el trabajo, la teoría de Schaufeli en la que el docente al estar más preparado académicamente percibe por este hecho que tendría más posibilidades de promoción profesional y al no lograrlo puede afectar su autoestima y sus relaciones laborales y esto le puede estar generando el síndrome" (Aldrete, Pando, Aranda y Balcazar, 2000: 8). Bajo estos resultados la formación continua,

escala hacia una nueva dimensión no sólo como una política orientada al mejoramiento de la práctica docente sino como una fuente de estrés laboral.

De esta manera, las actuales responsabilidades que se asumen para los docentes tienden a exigir más de ellos, reforzando con esto una visión unidimensional y sin considerar el conjunto de las exigencias que los llevan a momentos de estrés y tensión que terminan afectando su desempeño.

De la teoría de la elección racional (TER)

Frente a estas situaciones en donde se debe cumplir múltiples tareas profesionales y personales, es lógico suponer que los docentes toman decisiones y establecen estrategias que les permitan cumplir con estas obligaciones. En este apartado, se sostendrá que las decisiones de los docentes, no son reacciones aleatorias o fuera de lógica.

Antes lo que se quiere ofrecer, son argumentos que permitan acercarse y comprender la racionalidad electiva del docente al momento de enfrentarse a situaciones donde el recurso del tiempo, frente al cumplimiento de las obligaciones, es escaso.

El estudio de la elección humana es un tema poco explorado en el ámbito educativo, no así en el del llamado individualismo metodológico (IM). El IM hace referencia al tipo de abordaje que se hace desde las ciencias sociales y que coloca al individuo como referente de su análisis antes que a lo institucional, estructural o colectivo (Noguera, 2012).

Por tanto, la propuesta es incorporar la teoría de la elección al estudio y comprensión de la forma en cómo los docentes, tanto individuos, arreglan y estructuran sus actividades entre las que se encuentra la formación continua. Para ello, en este apartado se abordarán los rasgos más relevantes de la elección racional, con el objetivo de acercar argumentos que permitan demostrar la viabilidad de esta teoría para comprender las formas en cómo los docentes sortean las diferentes exigencias planteadas en el apartado anterior. Además de contrastar con las características de la formación continua que se ha promovido en el país.

La teoría de la elección racional, en adelante TER, no debe ser comprendida como una teoría en el sentido estricto de un cuerpo monolítico de conocimientos y métodos, sino como un mecanismo cognitivo con pretensiones explicativas sobre los diferentes comportamientos racionales del individuo (Elster, 1996). Entendiendo a esta racionalidad como una facultad cuasi universal y fincada en una especie de instinto lógico, que permite actuar de manera intencionada en función de una situación, buscando preservar o incrementar el bienestar individual (Vidal de la Rosa, 2008).

Bajo esta consideración la TER se basa, siguiendo con Vidal de la Rosa (2008), en la capacidad de enfocar y orientar la acción del sujeto a la resolución de situaciones concretas en el que la personas es capaz de establecer una situación ideal futura que lo beneficie. Es decir, que desde la TER las personas actúan con

base en sus habilidades heurísticas las cuales pueden ser definidas como "la capacidad de anticipación; la transgresión de las perspectiva miopes; (y) la conciencia de las consecuencias de los actos" (Vidal de la Rosa, 2008, p. 230).

Tomando en cuenta estas puntualizaciones sobre la naturaleza de la TER, el concepto de racionalidad y sus controversias, se recupera la definición de Elster (1996, p. 31) quien apunta que "cuando enfrenta varios cursos de acción la gente suele hacer lo que cree que tenga el mejor resultado en general. Esta oración engañosamente sencilla resume la teoría de la elección racional".

Para Elster, quien es considerado uno de los máximos exponentes de este enfoque, la TER en tanto conducta instrumental o dirigida (arriba se refirió como intencional) permite a la persona evaluar entre sus acciones a aquellas que le permitan alcanzar sus fines entendidos en sentido amplio y no sólo en una lógica de producto externo. Así un fin puede ser la satisfacción de la convivencia sobre el trabajo duro de una oficina o al contrario. Por lo que la acción queda subsumida a la elección y priorización del sujeto y que Elster llama el ordenamiento de preferencia (Elster, 1996, p. 32).

Sobre la preminencia de los fines como voluntad del sujeto y consecuencia última de la elección racional. Elster hace un matiz al señalar que el comportamiento racional habrá de responder sí a los fines del sujeto, pero sólo en la medida que la estrategia para alcanzarlos y los fines mismos sean realizables en función de los recursos y realidad en la que se encuentre la persona. Lo que se quiere decir es que, para considerar a algo como una elección racional, el sujeto debe proyectar una situación ideal que sea realizable en el futuro. Por lo que el sujeto debe tener la información suficiente para creer que así será.

Para ilustrar este punto piénsese en una situación donde el sujeto sufre de horarios laborales muy extensos, el sujeto habrá de optar, si es que su voluntad está en cambiar esa situación, por la decisión que le dé el resultado esperado por medio de una acción que sea lo más viable. Regresando al ejemplo, frente a la situación dada, lo más lógico sería, en función siempre del contexto organizacional del lugar de trabajo, pedir un cambio de área, buscar un nuevo trabajo o esperar que algo le pase al jefe en caso de que él sea el responsable de la situación que desea cambiar. De estas opciones, la elección racional permitirá distinguir a aquella que sea más viable y le implique menos al sujeto.

En ese sentido la utilidad de la TER radica como lo señala Dieterlen (1987) en alcanzar dos tipos de objetivos; uno normativo y uno descriptivo, el primero hace referencia a la capacidad de la teoría de orientar la toma de decisiones estratégicas, mientras que la segunda permite comprender ciertas acciones desde el análisis. De esto se desprende que en la TER la acción cobra especial relevancia. La acción entendida desde Elster (1996) se define como el producto final de dos operaciones de filtración en el que el sujeto decide actuar a partir de sus deseos y oportunidades y en el que ambos se manifiestan desde el sujeto como creencias o subjetividades.

De manera esquemática, la Figura 2.1 indica la lógica básica de la TER, cabe señalar que este esquema no trata de expresar relaciones lineales sino, como lo demuestra las fórmulas del lado derecho, la elección racional implica una concatenación en la que las acciones se entienden como la consecuencia de situaciones y resultados, los cuales van conformando niveles a partir de los que el sujeto va tomando otras decisiones.

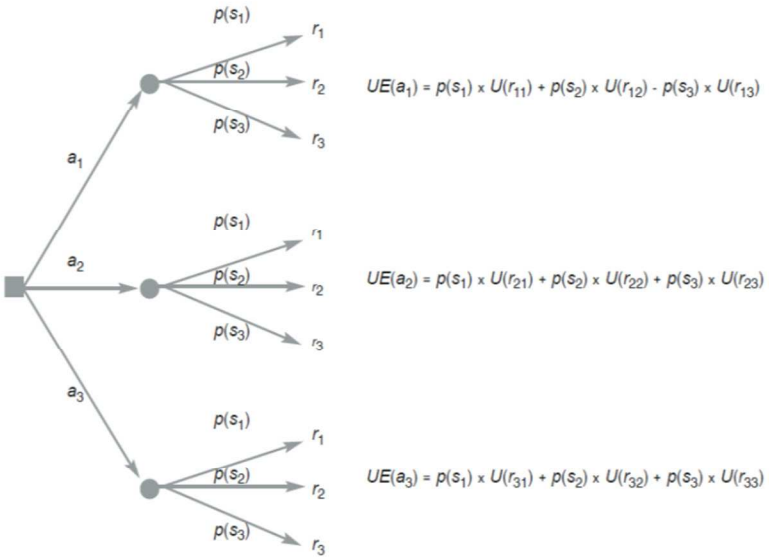


Figura 2.1. Elección racional
Fuente: Tomado de Abitbol y Botero (2005) p. 137.

Antes de avanzar es pertinente hacer un paréntesis y mencionar que la TER como un enfoque de las ciencias sociales no ha estado exenta de debates. Así uno de los más presentes refiere a la aparente contradicción que el individuo visto desde la TER, asume respecto a sus decisiones, las cuales las toma como un comportamiento egoísta que no considera a los comportamientos solidarios. Es entonces que, sin ignorar estas controversias, en este texto se resalta únicamente que el comportamiento del docente respecto de sus decisiones, es heurístico pero a la vez se reconoce la intencionalidad del docente por mantener un equilibrio que le permita, con base en su racionalidad, resolver las diferentes situaciones a las que se enfrenta.

Análisis de la formación continua docente

Antes de continuar explorando la forma en cómo la TER se traduce en el tema del diseño de la formación continua, es pertinente reconocer las características que la política de FC ha adquirido en el caso de México. Lo que aquí se tratará de hacer es, con base en los datos disponibles, tender un puente que permita valorar la pertinencia de contar con un marco de análisis como el que puede ofrecer la TER.

Cabe aclarar que como lo señala Barrón (2016, p. 52), hablar de la formación de los profesores implica reconocer una serie de factores tanto de índole personal como de los contextos en el que se desarrollan sus prácticas, su historia, la construcción de una significación subjetiva, el valor social y su orientación ética. Esto deberá de ser visto a la luz de las formas que la política específica de formación continua de los docentes va adquiriendo, ya que si bien esta ha sido y sigue siendo reconocida como punto estratégico para lograr las grandes promesas del sistema educativo (SEP, 2016b). En este texto se parte del supuesto de que, a pesar de ello, estas políticas no han terminado de hacer sentido a los docentes debido a que de origen no parten de una concepción de docencia que los reconozca como agentes situacionales sometidos a obligaciones y a partir de las cuales van tomando decisiones.

Con base en el párrafo anterior se puede decir que en México, la política de formación continua ha tratado de dotar a los docentes de habilidades relacionadas con la mejora de su trabajo, por medio de mecanismos como la carrera magisterial (CM), cuyos resultados han sido pobres debido al supuesto del que partió y que se enfocó en acentuar la adquisición de títulos académicos así como en la asimilación de contenidos que no garantizaban necesariamente su trasposición a la práctica real del docente frente a clase.

La carrera magisterial funcionó como un programa de estímulos económicos que no demostró tener efectos positivos en la mejora de la educación (Santibañez y Martínez, 2010). De esta manera parece que, donde hay que poner el acento es en una política renovada de formación continua, que supere como único mecanismo el dar recompensas económicas al profesorado sin reparar en las características de diseño e implementación de la propia oferta.

De esta manera la política de formación continua se centró en ofrecer programas formativos de corte general fuera del espacio escolar, dando como resultados que de 1,115 programas registrados en el Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional 2011-2012 (SEB, 2012), la mayoría de la oferta se componía por cursos, diplomados, especialidades y posgrados, excluyendo las acciones de acompañamiento y trabajo de formación *in situ*.

El acompañamiento docente aparece entonces, debido a incapacidad o a la falta de propuestas pedagógicas, como un elemento marginal de la oferta de formación continua de las y los docentes, así se tiene que por cada uno de los 534 Centros de Maestros (CdeM) y sus 40 extensiones que ofrecen servicios de acompañamiento, sólo se atiende a un total de 267 escuelas (98 preescolares, 128 primarias, 47 secundarias y una normal), mientras que únicamente el 25.8% de las escuelas primarias y 36% de secundarias cuentan con sistemas de acompañamiento docente (INEE, 2015).

De esto, lo que se identifica es la tendencia de las iniciativas de formación continua de las y los docentes, de acercar propuestas acabadas en donde el papel del docente se limita a ser un aplicador de estrategias previamente construidas

por un agente externo y que por tanto, se puede suponer, no generan empatía, pertinencia ni pertenencia para el docente.

Bajo esta lógica al docente se le pretende modelar antes de establecer un intercambio y negociación en aspectos a mejorar que hayan sido identificados por él mismo desde su práctica. Respecto a este modelo de formación, Carles Monereo (2010) refiere que:

> La modalidad formativa pre-constructiva, que en Psicología de la Educación hunde sus raíces en los trabajos de autores cognitivos como Ausubel o Novak (Ausubel, Novak y Hanesian, 1978), es, hoy por hoy, la más común y frecuente. Desde esta perspectiva lo que debe construir el aprendiz –en nuestro caso el docente– ya ha sido construido previamente por el formador de manera bastante detallada y unilateral atendiendo, por una parte, a la estructura lógica de la disciplina y, por otra, a la estructura psicológica del aprendiz, sobre la que previamente se ha indagado. (Monereo, 2010, p. 153).

De esto se deriva que, es vital recobrar como lo señala Olac Fuentes (2013), una visión del mejoramiento docente como resultado del proceso del propio maestro de reconocer sus necesidades de formación. Lo cual conducirá a estimular una genuina cultura del mejoramiento que eventualmente sea positiva para el aprendizaje de los alumnos. Y habría que añadir, la importancia de que estas estrategias específicas de formación respondan no sólo a las necesidades de desarrollo de conocimientos y habilidades del profesorado, sino al contexto profesional y personales en los que se coloca cada docente.

La reformulación del servicio docente, no sólo pasa por la política de ingreso y promoción, sino que tiene especial interés en las acciones de formación continua o permanente de las y los maestros en servicio, siguiendo a Arnaut (2003), debido a que en volumen el ingreso de los nuevos docentes es menor al de docentes en servicio, la política de formación continua reviste especial interés.

Cabe señalar que del total de maestras y maestros que actualmente se encuentran en servicio la edad mediana de los docentes de primaria se coloca en los 39 años, lo cual implica que pasarán más de diez años, antes de que la plantilla de docentes en servicio tenga la transición etaria más fuerte. Por otro lado desde finales de la década de los 90 la carrera magisterial perdió fuerza como mecanismo de movilidad entre las y los profesores dejando la política de promoción sin un esquema real y efectivo que pasara por el mejoramiento de la práctica docente (INEE, 2015).

De este hecho se desprende la inminente necesidad de renovar las políticas de formación de las y los docente en servicio, en esta línea durante el año 2014 la Coordinación Nacional de Servicio Profesional Docente de la SEP (CNSPD), a través de la Dirección General de Formación Continua para Maestros en Servicio (DGFCMS) realizó un trabajo de diagnóstico de la FC. A partir de este trabajo se establecieron una serie de prioridades que condujeran a “garantizar una oferta suficiente y diversificada de programas formativos pertinentes y con calidad que

atiendan las necesidades que derivan de la evaluación interna de las escuela públicas de educación básica y de sus Rutas de Mejora". (DGFCMS, 2014, p. 47).

A partir del diagnóstico elaborado por la DGFCMS surgieron en 2014 las líneas de operación de la nueva política de formación llamada "Programa para el Desarrollo Profesional Docente para la Educación Básica" (PRODEP) mismo que para 2016 cambiaría por el nombre de "Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Básica y Media Superior" y que se suma al Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela (SATE), que en conjunto están enfocados en establecer las características del funcionamiento de la política de desarrollo profesional de las y los docentes en servicio.

A pesar de que las propuestas institucionales de cambio se orientan a replantear el tipo de formación continua que las y los docentes reciben, dando lugar a modelos de acompañamiento pedagógico, existen muchas dudas si las Autoridades Educativas Locales y las escuelas, dada la historia reciente en términos de política docente, podrán llevar a cabo por sí solas esta reforma que se sugiere como la más importante en términos del impacto que pudiera tener en dar cumplimiento al mandato social de la educación (Cordero, Fragoza y Vázquez, 2015).

Con base en los resultados dados a conocer por el INEE (2016), acerca de la forma en cómo el profesorado valora las acciones de apoyo para fortalecer las capacidades docentes que las AEL han implementado, a raíz de las primeras evaluaciones docentes pero también como parte de esta nueva política de FC, se tiene que las primeras acciones han sido poco exitosas. Así algunos datos que aquí se destacan es que del total de docentes que debió tener asignado un tutor posterior a la evaluación 2015 – 2016, sólo el 51% lo tuvo y de estos sólo el 49% juzgó como positivo el trabajo del tutor para mejorar su práctica, mientras que sólo el 52% recibió algún tipo de apoyo por parte de la AEL para fortalecer sus capacidades docentes.

Formación continua y elección racional docente

En los dos apartados anteriores se trató de aportar las bases de una discusión sobre una posible forma de concebir al sujeto, que se caracteriza por ser más compleja, y en el que entran en juego, además de sus funciones como docentes, aspectos personales como sus decisiones, acciones y deseos. También se exploró la forma que ha adquirido la política de formación de docentes en servicio de los últimos años, a partir de la puesta en marcha de la CM en los 90 y el cambio en el modelo de FCD derivado de la última reforma al servicio docente. Tomando como base estas discusiones, en este último apartado se tratará de establecer un puente entre, esta forma distinta de concebir a los sujetos y sus acciones, con la formación continua. De ahí que el lugar que en el apartado cuatro lo ocupa un sujeto no concreto, en este apartado se aterriza en el sujeto docente.

Para el caso específico del trabajo docente, se encontró que no existen demasiados trabajos que lo analicen desde la perspectiva de la TER, debido en

parte a la distancia que existe entre el campo de la investigación educativa y otros campos de las ciencias sociales donde esta teoría es más común, pero en el rastreo que se hizo, se logró identificar al menos dos investigaciones recientes, que abordan la posibilidad de esta perspectiva aplicada a la educación.

Así, de acuerdo con Ballantine y Spade (2008), ubican esta teoría en la lógica interaccionista, en la que los docentes, estudiantes y administradores valoran los beneficios que su actividad tiene para consigo mismos. De ahí que en los estudios de investigación educativa que han hecho uso de esta teoría, muchos de ellos se hayan enfocado en el tema de la deserción escolar de los estudiantes o bien en el abandono de la profesión docente por parte de aquellos que ingresan a esta.

De los estudios que han utilizado la TER y que citan Ballantine y Spade (2008), estos se han enfocado en el análisis del abandono de la profesión docente en Estados Unidos, obteniendo el dato que indica que más de la mitad de los profesores que ingresan al servicio docente en este país, abandonan la profesión en el tiempo de cinco años. Esto debido a que, desde la TER, el docente hace una ponderación entre aspectos positivos y negativos de la docencia, teniendo como resultado que en estos cinco años en la percepción de los docentes, los aspectos negativos son mayores. Con lo que se eleva el costo de su decisión de permanecer en el servicio docente y lo terminan abandonando.

En la misma línea de la TER aplicada al campo de la educación, se encuentra la investigación de Perrota (2015) acerca de la forma en cómo los docentes incorporan y transforman sus creencias acerca del uso de las tecnologías en su labor. La postura de esta investigación es que los docentes al incorporar la tecnología en su trabajo, ponen en juego además de esta racionalidad electiva, sus creencias no necesariamente racionales así como su cultura.

Paralelamente, como lo apuntan Popova, Evans y Arancibia (2016) a pesar de la cantidad de recursos que, de acuerdo con el Banco Mundial, los diferentes gobiernos del mundo han destinado al tema de la formación de los profesores. Realmente existe poca información que pueda apuntar hacia una valoración sobre lo que sí funciona y no funciona en relación con la formación de los docentes en servicio. Aunque de la información que sí se ha producido, como parte de investigaciones más acotadas, se señala que la oferta de formación es deficiente debido a que sus contenidos no son actuales y son demasiado teóricos.

Sobre este respecto se tiene que los docentes tienden a valorar de mejor manera aquellas actividades de formación que los reconocen como profesionales, en las que pueden participar en su diseño, que favorecen la propia construcción de conocimientos y cuya formulación de los contenidos son altamente aplicables a su actividad docente (Badia y Monereo, 2004). A esto habría que sumar, aunque sin evidencia empírica suficiente, que el componente del diseño de la FC, también juega un papel importante, así mientras mayor tiempo y desplazamiento implique al docente, o un trabajo adicional que exija restar tiempo de otras actividades, la valoración y por tanto la decisión que éste tome sobre la forma en cómo asume la FC tenderá a cambiar.

En línea con lo que se acaba de apuntar, y a partir de la revisión de literatura hecha por Popova, Evans y Arancibia (2016: 4), se identifica la necesidad de generar estrategias diferenciadas de FCD en función de la experiencia y situación profesional de los maestros y maestras. Se reconoce que no es lo mismo trabajar estrategias de formación con un docente experimentado, que con un docente principiante. Así en función de la información disponible se observa que, es en los primeros cinco años de trabajo donde los profesores experimentas sus mayores mejoras en términos de cómo abordan, atienden y estructuran sus práctica docente.

Asimismo, la eficacia de la formación también pasa por una estrategia que evite las cascadas, cuyos contenidos de formación estén orientados a temas específicos en lugar de temas generales y que se realice en la escuela ofreciéndoseles la retroalimentación en el mismo espacio de clase sin necesidad de desplazarse. Este último rasgo es de especial interés para este trabajo ya que este dato deja entrever que para el profesor uno de sus criterios de elección se basa en la adaptabilidad de la estrategia en función del tiempo y espacio de la docencia sin que implique espacios aparte o tiempos adicionales.

Conclusión

Con base en esta información, parece que el tema de la FC deberá someterse en el futuro inmediato a una fuerte discusión no sólo acerca de su pertinencia y calidad en términos del diseño de los contenidos, sino del diseño global de la estrategia para implementarla, el hecho que poco más de la mitad de los docentes hayan recibido algún tipo de formación (INEE, 2016), habla de la insuficiencia de la actual estrategia de FC para adaptarse a las circunstancias de los docentes, a partir de la propia capacidad de la autoridad para generar una oferta de formación pertinente, adaptable y accesible. La Figura 2.2 ilustra esta situación a partir de una visión de la TER y tomando como base la figura citada de Abitbol y Botero (2005). En el diagrama que aquí se presenta, las acciones son sustituidas por el trabajo que el docente asume respecto de la formación continua, y las situaciones son el contexto en el que el docente toma la decisión respecto de su trabajo de FC, dando como resultado la decisión.

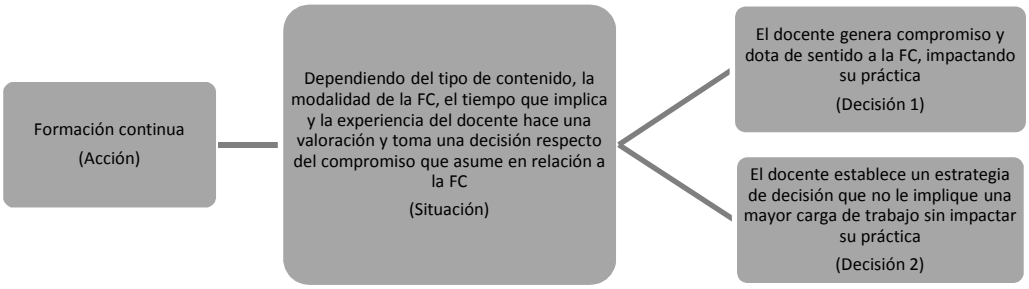

Formación continua
(Acción)
Dependiendo del tipo de contenido, la modalidad de la FC, el tiempo que implica y la experiencia del docente hace una valoración y toma una decisión respecto del compromiso que asume en relación a la FC
(Situación)
El docente genera compromiso y dota de sentido a la FC, impactando su práctica
(Decisión 1)
El docente establece un estrategia de decisión que no le implique una mayor carga de trabajo sin impactar su práctica
(Decisión 2)

Figura 2.2. Elección racional del docente para el cumplimiento de su formación continua.
Fuente: Elaboración propia con base en Abitbol y Botero (2005); Badia y Monereo (2004) e INEE (2016).

Regresando al estudio del Banco Mundial encabezado por Popova, Evans y Arancibia (2016) se destaca, en relación a las características de la formación continua que, del total de una muestra de 26 programas de FC que se revisaron, estos ofrecieron un promedio de 64 horas de formación de los cuales el 42% del tiempo se dedicó a revisar lecturas, 52% de los programas involucró trabajo colaborativo y sólo 6% involucró trabajar con los alumnos, asimismo los docentes valoran como positivas aquellas estrategias que fomentan su participación, les proveen de materiales orientadores de su práctica y se relacionan con aspectos concretos de su trabajo. Contrariamente la opinión de los docentes apunta en el mismo sentido de lo que aquí se señaló, ya que es el tiempo excesivo lo que identifican como el principal punto negativo de los programas de FCD así como su diseño y gestión prescriptiva y pre construida.

De lo que aquí se desprende es la necesidad de que la FCD piense en sus usuarios, proponiga estrategias y una oferta encaminada, sí a la utilidad de esta, pero tomando en cuenta las características y situación del propio docente. Quien en tanto elector racional tenderá a buscar aquellas opciones de FC que cumplan con las siguientes condiciones; compaginar sus trabajo con su vida diaria a un menor costo de tiempo y en función de la pertinencia del contenido para su práctica y el acceso a estímulos. En caso de que algunas de esas condiciones no se cumpla parece entonces que el docente establecerá una estrategia y elegirá aquellas acciones que impliquen un menor desgaste aún a costa de su propia formación.

Referencias

Abitbol, P. y Botero, F. (Julio-diciembre, 2005). Teoría de elección racional: estructura conceptual y evolución reciente. *Colombia Internacional Universidad de Los Andes*, 62, 132 – 145.

Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, AFSEDF. (2011). *Marco para la convivencia escolar en las escuelas de educación primaria del Distrito Federal*. México: AFSEDF.

Aguerrondo, I. (Julio, 2002). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. El desempeño docente en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades. Conferencia El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades, Brasil.

Aguilar, L. (1992). *La hechura de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrúa.

Aguilera, M. (2013). La identidad de los maestros: construcción y rasgos identitarios. En Saucedo, C., Guzmán, C., Sandoval, E. y Galaz-Fontes, J. (coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates: Estados del conocimiento* (pp. 343-364). México: ANUIES/COMIE.

Aldrete, G., Pando, M., Aranda, C. y Balcázar, N. (Abril, 2003) Síndrome de Burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. *Investigación en Salud, Centro Universitario de Ciencias de la Salud Guadalajara*, vol. V (1), 11-16.

Arís, N. (Septiembre, 2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Universidad de Almería, vol. 7 (18), 829-848.

Arnaut, A. (2003). *La formación de maestros: un debate nacional*. México: SEP.

Backhoff, E. y Pérez-Morán, J. (coords.). (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México*. México: INEE.

Badia, A. y Monereo, C. (2004). La construcción de conocimiento profesional docente. Análisis de un curso de formación sobre la enseñanza estratégica. *Anuario de Psicologia*, vol. 35 (1), 47-70.

Ballantine, J. y Spade, J. (2008). *School and society. A sociological approach to education*. Los Angeles: Pine Forge Press.

Barrón, C. (Enero – abril, 2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU Revista de Docencia Universitaria*, 13 (1), 35-56.

Cordero, G., Fragoza, A. y Vázquez, M. (2015). El Servicio de Asistencia Técnica a la Escuela: aproximaciones a su configuración en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(1), 55-71. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-cordero-fragozav.html

Diario Oficial de la Federación, DOF. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. (Octubre, 2016). Recuperada de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Díaz-Barriga, A. (2016). Reforma educativa. En Díaz-Barriga, A. (coord.), *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria* (pp. 17-39). México: IISUE.

Dieterlen, P. (1987). Teoría de la elección racional, un ejemplo del individualismo metodológico [versión electrónica]. México: ITAM. Recuperado de http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/letras11/textos3/sec_1.html

Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, DGFCMS. (2014). *Reglas de operación PRODEP*. México: PRODEP

Domínguez, C. (2016). Los docentes y su trabajo didáctico en el contexto de la Reforma Integral en Educación Básica. En Díaz-Barriga, A. (coord.), *La reforma integral de la educación básica: perspectivas de docentes y directivos de primaria*, (pp. 216-300). México: IISUE

Elster. J. (1996). *Tuercas y tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales*. España: GEDISA.

Fuentes, O. (2013). Las tareas del maestro y los desafíos de la evaluación docente. En Ramírez, R. (coord.), *La reforma constitucional en materia educativa: alcances y desafíos*, (pp.17-34). México: IBD-Senado de la República.

Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América, IEESA. (2013). *El estrés laboral en docentes de educación básica: Factores desencadenantes y consecuencias*. México: IEESA/SNTE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: INEE.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (2016). *Encuesta de Satisfacción de los docentes que participaron en la Evaluación del Desempeño al término de su segundo año de ingreso al Servicio Profesional Docente 2016*. México: INEE.

Luna, M. (Julio, 2005). El rol de los docentes en el cambio educativo. *Revista PRELAC*, 1, 171 – 175.

Monereo, C. (Enero, 2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. Revista iberoamericana de Educación, 52 (2010), 149-178.

Noguera, J. (2012). ¿Qué es el individualismo metodológico?. En Charry, C. y Rojas, N. (eds.), *La Era de la Individuación* (pp. 1-22). Barcelona: Universidad de Barcelona.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, OCDE. (2009). *Los docentes son importantes: atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. México: OCDE.

Perrota, C. (Diciembre, 2015). Beyond rational choice: How teacher engagement with technology is mediated by culture and emotions. *Education and Information Technologies*, 1-16. doi 10.1007 / s10639-015-9457-6

Popova, A., Evans, D. y Arancibia, V. (septiembre, 2016). Training Teachers on the Job. What Works and How to Measure It. *World Bank, Policy Reserach Working Paper*, 7834, 1- 54.

Robalbino, M. (Julio, 2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales de la formación docente. *Revista PRELAC*, 1, 7 – 23.

Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: instituciones, relaciones y saberes*. México: PyV/UPN.

Sandoval, E. (2013). El trabajo docente. Entre cambios y continuidades. En Saucedo, C., Guzmán, C. Sandoval, E. y Galaz-Fontes, J. (coord.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates: Estados del conocimiento* (pp. -----). México: ANUIES/COMIE.

Santibañez, L. y Martínez, J. (2010). Políticas de incentivos para maestros: carrera magisterial y opciones de reforma. En Arnaut, A. y Giourguli, S. (coord.), *Los grandes problemas de México: Tomo VII Educación* (pp. -----). México: COLMEX.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2016b). *El modelo educativo 2016*. El planteamiento pedagógico de la reforma educativa. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2014). *Programa sectorial de educación*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. México: SEP.

Subsecretaría de Educación Básica, SEB. (2012). *Catálogo Nacional de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio*. México: SEP.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO. (2007). *Global perspectives on teacher leraning: improving policy and practice*. París: UNESCO.

Uvalle, R. (Junio, 2011). Las políticas públicas en el arquetipo de la gobernanza democrática. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, 50, 167-190.

Vidal de la Rosa, G. (2008). La teoría de la elección racional en las ciencias sociales. *Sociológica*, 23 (67), pp. 221-236.

3. Las políticas públicas para la habilitación académica de docentes en las Escuelas Normales de México y Sonora

JESÚS ENRIQUE MUNGARRO MATUS

Introducción

En este documento se contempla un breve recuento histórico de las etapas por las que ha transitado la formación de docentes en nuestro país y en el estado de Sonora. Se identifican los distintos modelos de formación inicial de profesores para la educación básica que se han implementado en el país, partiendo de la concepción liberal de la formación docente hasta convertirse en una profesión regulada por el estado. En un segundo plano se abordan los desatinos con los cuales se han operado las políticas públicas dirigidas a la transformación de las escuelas normales del país, específicamente en aquellos rubros encaminados a la habilitación académica de los docentes normalistas.

En los tres últimos sexenios (Fox-Calderón-Peña) se identifica la reproducción de una política lineal en la formación docente y de los agentes implicados en este proceso. En estos periodos se advierten pocas variantes de las políticas diseñadas en la administración del Dr. Ernesto Zedillo. Durante su gestión, siendo Secretario de Educación el Dr. José Ángel Pescador Osuna, se establecieron las bases para que las Escuelas Normales se pudiesen mover en el tinglado de la educación superior.

De los esfuerzos emprendidos durante todo este tiempo para mejorar a las escuelas normales y habilitar a su personal académico, solo se distinguen vocablos comunes: la falta de concurrencia económica de los gobiernos estatales y la falta de interés de un importante número de formadores de docentes, quienes no desean continuar preparándose. En general, el recuento histórico que aquí se presenta, expone desde una visión de "adentro" de las propias normales la configuración actual que presenta este subsistema en el país y en la entidad.

La formación de docentes y su tránsito de una educación privada a una educación de Estado

En la época porfirista cualquier persona que tuviera cierto nivel de ilustración podía convertirse en profesor o institutriz, de hecho el ejercicio de la docencia tenía cierta libertad ya que no se encontraba regulada por ninguna instancia.

Según Arnaut (1996), los profesores inicialmente eran formados en las Escuelas Normales que tenía a su cargo la compañía Lancasteriana en diversos estados de la República Mexicana. Dicha compañía otorgaba los créditos necesarios a quienes cursaban sus programas de adiestramiento para que pudiesen ejercer como profesores en los parvularios y en las escuelas primarias.

Posteriormente los municipios tuvieron la facultad de regular las escuelas y, por tanto, el acceso a la profesión docente. Los municipios como rectores de la educación pública, tuvieron también bajo su responsabilidad el sostenimiento de las escuelas formadoras de docentes que existían en cada una de las entidades. Al dimensionar la carga económica que esto representaba, los municipios pasaron la responsabilidad a manos de la federación, de esta manera la profesión docente dejó de ser paulatinamente una profesión libre para asumirse como una profesión controlada por el Estado (Arnaut, 1996 pp. 130-139).

En este tenor, los procesos para la selección, reclutamiento y contratación de los profesores sufrieron considerables modificaciones: a) para formar parte de los cuadros docentes sólo era necesaria la autorización oficial expedida por el municipio o el estado, según la época (Arnaut, 1996), lo cual no representaba otra cosa que obtener permiso para operar una escuela; b) posteriormente dicho mecanismo fue utilizado por los municipios como un requisito para la contratación de los docentes, siendo apareado con la necesidad de profesionalización de los profesores para ofrecer un mejor servicio.

Siguiendo a Arnaut (1996, pp. 25-26) "años después las Escuelas Normales tuvieron el control de la certificación de los profesores", sin embargo la expansión del "normalismo moderno" no llegó a satisfacer las demandas sociales de la época, y al convertirse la profesión docente en una cuestión predominantemente burocrática, ocasionó serios problemas: por una parte hubo una fuerte demanda de la sociedad por la escuela pública, ya que se empezó a considerar como parte de los derechos de los niños, y por tanto, una obligación del estado con sus ciudadanos. Por otro lado, se presentó un déficit de profesores que ofrecieran sus clases de manera privada. La anterior situación provocó un descalabro de la relación laboral que existía entre padres de familia y profesores, para gestarse una nueva relación entre docentes y gobierno, cambiando a partir de entonces la rendición de cuentas del docente hacia los directivos y de éstos, a su vez, hacia sus superiores.

La Educación Normal en México: recuento de medio siglo

La dinámica social en la que se ha visto inmerso nuestro país durante los últimos cincuenta años ha sido determinante para la evolución de las instituciones formadoras de docentes. Un común denominador es que las políticas encaminadas a este rubro no han sido consistentes en este medio siglo.

Aun así, se debe reconocer que han existido algunos esfuerzos para incidir en la formación de los profesores, como ejemplo podemos mencionar las iniciativas implementados por Torres Bodet en 1943, 1958-1964 (Arnaut, 1996); sin embargo dichas reformas terminaron por centralizar los programas de actualización de los docentes, generando con ello un "acotamiento" de las competencias del educador, que en la mayoría de los casos subyacían al libro de texto gratuito como elemento primordial para impartir su clase, dejando de lado la creatividad y otros elementos necesarios para operar el currículo.

La percepción de la sociedad acerca de esta forma de trabajo docente, trajo consigo diversas consecuencias -entre otras- la desvalorización del papel del profesor (Gavilán, 1999) frente al resto de las profesiones.

Ante esta percepción del bajo perfil profesional de los profesores, se llevaron a cabo varios intentos por profesionalizar los estudios normalistas y elevarlos a nivel superior. El primero de ellos se presentó en 1970 al tratar de exigir el bachillerato concluido a los aspirantes a ingresar a las Escuelas Normales; sin embargo, de acuerdo con Latapí (2004), esta iniciativa fue a nivel de discurso, ya que en realidad la Secretaría de Educación Pública (SEP) intentó convencer a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) para que reconociera los estudios normalistas como equivalentes a bachillerato, sin obtener resultados positivos.

> Ante la negativa de la UNAM de otorgar dichas equivalencias se gestó una reforma curricular de los planes de estudio de las Escuelas Normales, centrándose en la extensión de los contenidos, presentando una carga de 12 materias por semestre y dejando de lado las prácticas docentes y de servicio social… (Latapí, 2004, p. 221).

Aunque la estrategia de extender el currículo con la cantidad de materias antes descrita resolvía en cierta forma la necesidad de que los estudiantes egresaran mejor preparados, ésta no era la forma adecuada para resolver el problema.

La reforma curricular antes descrita provocó un enorme hiato entre los conocimientos que obtenían quienes cursaban el nuevo plan y los docentes que se encontraban en servicio. Por esta razón, la Dirección General de Actualización del Magisterio optó por ofrecer una serie de cursos de actualización que al culminarse eran validados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) como una Licenciatura (Álvarez, 2003).

En dichos procesos de certificación al "vapor" participaron una gran cantidad de maestros, aunque se logró incrementar el nivel profesional del magisterio mexicano el proceso no tuvo el impacto esperado en las aulas, ya que la estrategia implementada por los políticos al impulsar esta iniciativa no era precisamente mejorar los aprendizajes de los estudiantes, sino evitar una confrontación entre las agrupaciones de profesores (que exigían mejorar su estatus salarial) y las autoridades.

La decisión de elevar la escolaridad de los profesores como estrategia "remedial" y transitoria, provocó que los docentes incrementaran sus demandas sindicales, solicitando múltiples prestaciones. Los gobiernos estatales al carecer de los recursos suficientes para dar respuesta a tales requerimientos se vieron sometidos ante una política magisterial muy radicalizada.

El fenómeno de rebelión magisterial estuvo aderezado por las tendencias socialistas de la época. El descontento se reprodujo en gran parte del territorio nacional y tuvo importantes secuelas en algunas normales ubicadas en el contexto rural, como fue el caso de la Escuela Normal Rural *"Raúl Isidro Burgos",* Ayotzinapa, en el Estado de Guerrero; en la normal de Tiripetío del Estado de Michoacán y en la Escuela Normal Rural *"Plutarco Elías Calles"* del Quinto, Etchojoa, Sonora (Arnaut, 1996).

En dichos lugares se desarrollaron algunos de los principales movimientos estudiantiles de la época. Los normalistas lograron unir sus fuerzas con los campesinos y con partidos políticos de izquierda, como el Partido Socialista Unificado de México (PSUM), centrales obreras, etc. Estos fenómenos políticos ocasionaron que durante esta época los órganos de seguridad del gobierno estatal y federal tuvieran puestos sus ojos sobre las instituciones antes mencionadas, llegando incluso a utilizar la fuerza pública y el ejército para controlar las manifestaciones de descontento de profesores y alumnos.

La Educación Normal en la década de los 70

A finales de los 70 en las escuelas normales del país comenzaron a operarse importantes transformaciones, fueron distintas las variables que influyeron en dichos cambios, una de las variables más importantes fue el crecimiento demográfico y su impacto en la expansión del nivel preescolar, primaria y secundaria. El crecimiento poblacional provocó que el gobierno federal decidiera ampliar la cobertura de esos tipos educativos, situación que coadyuvó al crecimiento de la matrícula en las Escuelas Normales, la multiplicación de las instituciones formadoras de docentes y la diversificación de sus funciones.

Es notable también en esta época el incremento de escuelas rurales. La formación de profesores por especialidades para atender la educación básica, el surgimiento de la primera Escuela Normal Superior, la Escuela Normal para la formación de educadoras de jardines de niños y la Escuela Normal de especialización (SEP, 1997).

Después de haber transitado por una fase de crecimiento controlado, la educación normal en el país vivió una crisis de expansión desmesurada y sin control. La matrícula pasó de 111,000 estudiantes en el ciclo 1973-1974 a 333,000 en el ciclo 1981-1982, es decir; en menos de diez años la matrícula se incrementó 200% (OEI). Muchas son las razones de este importante incremento, pero las principales causas tienen que ver con la facilidad de ingreso a estas instituciones, el corto periodo que duraban los estudios y la garantía de contar con una plaza al egresar de ellas.

La falta de regulación de la matrícula trajo consigo un periodo de recesión para los egresados de las Escuelas Normales del país, al iniciar la década de los 80 el desempleo de profesores se hizo sentir en cada una de las entidades federativas, incentivado por una feroz oferta de estudios normalistas por parte de instituciones particulares que también durante este periodo se multiplicaron en toda la geografía nacional.

Los planes de estudio obsoletos y la falacia de formar bachilleres y docentes con un mismo plan de estudios, así como la deficiente administración centralizada del sistema de educación normal, fueron los detonadores para impulsar nuevos planes de estudio dedicados a la formación de profesores.

El plan de estudios de educación normal de 1984

El acuerdo presidencial del 22 de marzo de 1984 elevó la educación normal al nivel de estudios superiores, estableciendo el bachillerato como requisito de ingreso para cualquiera de las licenciaturas ofertadas en dichas instituciones. Este acuerdo provocó que los aspirantes volvieran la mirada hacia otras profesiones. Al interior de las Escuelas Normales también se operaron los siguientes cambios: a) estructura y funcionamiento; b) nuevas condiciones laborales para la planta docente y c) cambios en los contenidos encaminados a la formación de profesores.

Las necesidades que enfrentó el sistema normalista en ese momento histórico fueron múltiples. Sin embargo, se puede destacar como la más importante la falta de formación profesional de los formadores de docentes. Una gran proporción no contaba con estudios de licenciatura para desempeñarse en dicho nivel educativo. Esa situación obligó a los profesores normalistas a buscar alternativas de profesionalización. Surgieron entonces nuevas instituciones y esquemas de capacitación que contemplaban estudios durante el verano, o bien estudios en contra-turno en otras Instituciones de Educación Superior (IES) en las cuales tuvieron la oportunidad de prepararse y emigrar a otro tipo de carreras. En ese momento no existían especialidades en el área de educación, por tanto las carreras más socorridas por los profesores fueron las licenciaturas en Derecho, Comunicación y Administración. A la par de las universidades públicas cuyos programas de estudio contaban con el debido reconocimiento oficial, surgieron también sendos programas de dudosa calidad, ofertados por instituciones

privadas creadas “al vapor”, quienes obtuvieron jugosas ganancias a expensas de la calidad del servicio educativo brindado a los profesores.

Cabe destacar que durante el periodo comprendido entre 1984-1985 y de 1990-1991, la matrícula de la Licenciatura en Educación Primaria impartida en las normales del país experimentó una considerable disminución de 72,100 a 26,500 estudiantes. Dicho decremento impactó también a la planta docente, independientemente de su tipo de contratación disminuyó de 9,389 a 4,470 profesores. Esta contracción del sistema normalista fue más severa en las escuelas de sostenimiento privado (62%) en tanto que las escuelas de sostenimiento público el número de profesores normalistas se redujo solo un 47% (SEP, 2004).

Debido al decremento de la matrícula, las normales tuvieron que adoptar otras formas de funcionamiento. En algunos establecimientos aprovecharon la poca cantidad de estudiantes para fomentar actividades sustantivas como la investigación y difusión entre los profesores de base [ya que continuaron con su carga laboral]. En otros casos, las instituciones simplemente sobrevivieron en condiciones paupérrimas. Las menos agraciadas desaparecieron.

Debido a la falta de un esquema de apoyo económico que les permitiera sufragar estudios de posgrado, una gran cantidad de profesores no mejoraron sus niveles de habilitación profesional, por tanto solo mantuvieron los espacios de docencia, sin desempeñar las otras funciones sustantivas que permitieran el desarrollo y consolidación académica de las escuelas normales mexicanas.

Solo hasta el ciclo 1990-1991 el Sistema de Educación Normal comenzó a salir de su letargo, incrementando paulatinamente la matrícula hasta llegar en el ciclo 1995 -1996 a una población de 48,700 estudiantes, de los cuales 82% correspondía a instituciones de sostenimiento público y el restante 18% a instituciones privadas.

Los estudiantes eran atendidos en 218 escuelas por un total de 4,914 profesores (SEP, 2004). De nueva cuenta la profesión docente apareció como una opción profesional de interés para los egresados de bachillerato, situación que tomaron con mucha cautela las instancias encargadas de la planeación de la educación superior de cada uno de los estados de la república, quienes convocaron a ingresar a dichas instituciones al número de candidatos que habrían de suplir únicamente las necesidades de docentes de la entidad correspondiente. En esta época nació el control de la matrícula en las normales por parte del estado.

Características del plan de estudios de 1984.

Con la idea de formar docentes con una concepción científica de su quehacer profesional, el plan de estudios de 1984 se desarrolló sobre un voluminoso currículo, mismo que enfatizaba los contenidos teóricos sobre la praxis pedagógica. Presentaba una importante acentuación sobre la investigación educativa como una manera de mejorar la práctica del docente.

Este plan de estudios no cumplió con las expectativas planteadas, principalmente por los motivos que a continuación se exponen: a) excesivo número de asignaturas que presentaban contenidos parcelados, carentes de articulación y concreción práctica; b) teorización irrelevante que no tenía gran utilidad en el contexto escolar; c) descontextualización con el curriculum de educación básica y falta de conocimiento de las habilidades docentes para desempeñarse en ese nivel educativo; d) carencia de prácticas docente en situaciones reales de trabajo (Arnaut, 1996).

El principal obstáculo que tuvo la implementación de este plan de estudios fue la debilidad en la formación profesional que presentaban los formadores de docentes de las propias escuelas normales. La mayoría de ellos únicamente tenía como experiencia laboral previa el trabajo realizado en las escuelas de educación básica. Carecían de experiencia y dominio de contenidos para ser impartidos en educación superior, así tampoco tenían el dominio disciplinar en metodología de la investigación, matemáticas, filosofía de la educación, etc.

El descuido en la habilitación académica del personal docente de las Normales contrastaba con los proyectos de formación docente implementados en otras Instituciones de Educación Superior (IES). En dichas instituciones, desde la década de los 80 destinaron considerables recursos para el desarrollo de capital humano (para generar condiciones de capacidad y competitividad docente).

Caso contrario, el sistema de educación normal no invirtió recurso alguno para que sus profesores se capacitaran. Solamente se prepararon aquellos profesores que utilizaron sus propios recursos para pagar un programa de posgrado [accesible en costos y compatible con el tiempo libre]. De parte de las instancias encargadas no se contaba con ningún esquema de apoyo económico, becas, estímulos o descarga laboral para apoyar el desarrollo académico. En conclusión, el nulo apoyo financiero del estado mexicano no permitió mejorar la capacidad académica de los formadores de docentes, situación que se hace patente en los actuales indicadores que presentan las normales mexicanas.

La otra realidad que debían afrontar estas instituciones era la carencia de infraestructura, equipamiento y acervos bibliográficos actualizados, hecho que ponía en total desventaja a los egresados normalistas con relación a los estudiantes de otras IES. Las condiciones de educatividad en la mayoría de los centros formadores de docentes del país eran deplorables y aun así se impartían clases.

El Programa para la Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales

Como una respuesta a las situaciones que habían enfrentado las Normales y considerando su importancia estratégica en la formación de profesores, se emprendió El Programa para la Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas

Normales (PTFEN), derivado del programa de desarrollo educativo 1995-2000 (sexenio del Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León). "Dicho programa parte de la idea que las Normales deben continuar formando a los maestros de educación básica, como lo han hecho desde el pasado…" (SEP, 1997, p. 22).

El PTFAEN contemplaba cuatro importantes líneas de acción:

1. *Transformación curricular*, en esta línea se inició con el diseño e implementación de nuevos planes y programas de estudio con enfoques y metodologías centradas en el aprendizaje del estudiante.
2. *Actualización y perfeccionamiento profesional del personal docente de las Escuelas Normales*. Se realizó un intenso programa de capacitación para el conocimiento y aplicación de los nuevos planes de estudio.
3. *Elaboración de normas y orientaciones para la gestión institucional y la regulación del trabajo académico*, la intención era mejorar las formas de participación de los diferentes actores que confluían en estos establecimientos, sistematizando los procesos académicos y administrativos de las Escuelas Normales.
4. *Mejoramiento de la planta física y equipamiento de las Escuelas Normales*, la apuesta fue dignificar las condiciones de infraestructura de una gran cantidad de planteles, se aplicaron para tal fin recursos de origen estatal y federal, se dotó de equipamiento informático, recursos bibliográficos a las bibliotecas, etc.

De todas estas líneas muy pocas cuestiones se lograron alcanzar, fue imposible mejorar los estatutos académicos que regulaban los esquemas de ingreso, promoción y permanencia en los claustros normalistas, siguieron prevaleciendo los usos y costumbres para el otorgamiento de plazas y también para normar los rubros de promoción. En el aspecto de habilitación de personal académico solamente se logró avanzar en la capacitación de docentes para la implementación piloto de los nuevos planes de estudio.

La Educación Normal durante el Periodo 2000-2006

La política de formación docente planteada en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, mencionaba en algunas de sus líneas estratégicas la formación inicial, continua y desarrollo profesional de los maestros; la idea central era la transformación académica y administrativa de las Escuelas Normales. Pretendía garantizar que el país preparara a sus futuros docentes acordes a las necesidades de esa época (SEP, 2001). A continuación se destacan algunas líneas de acción del citado programa:

a) Fortalecer las instituciones de formación inicial para maestros de educación básica, reforma de los planes de estudio, mejoramiento de la gestión institucional, regulación del trabajo académico, evaluación sistemática de las Escuelas Normales.

b) Evaluar y consolidar la renovación curricular de las licenciaturas en Educación Preescolar, Primaria y Secundaria, Educación Física y Educación Especial, planes de estudio implantados en años anteriores.
c) Actualización de equipos directivos y las normas académicas para la selección de los mismos.
d) Establecer reglas para la planeación y evaluación institucional, y fortalecer el trabajo colegiado de profesores y directivos.
e) Crear mecanismos para la evaluación objetiva y sistemática de las normales.
f) Crear redes de escuelas de educación básica en apoyo a las Escuelas Normales.
g) Establecer normas para el ingreso, promoción y permanencia de los profesores, conforme a los perfiles académicos y al desempeño profesional.
h) Fortalecer el carácter académico de los estímulos otorgados a los profesores.
i) Especializar al personal académico como formador de docentes.
j) Regular la oferta de programas de posgrado dirigidos a los maestros de educación básica y personal docente de Escuelas Normales.

En lo que corresponde a las metas propuestas por la Dirección General de Normatividad encargada de regular la educación normal en el país durante el sexenio del Presidente Lic. Vicente Fox Quezada (2000-2006), se pueden enlistar las siguientes:

a) En 2002 la evaluación externa de las Escuelas Normales por el Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL).
b) En 2003, publicar normativa pedagógica de operación para transformar las Escuelas Normales en instituciones de excelencia académica.
c) En 2004 se debieron rediseñar los planes de estudio de ocho licenciaturas de educación normal: preescolar, primaria, secundaria, educación física, educación especial, educación artística, educación indígena e inglés.
d) Para 2006 se debían actualizar en los nuevos enfoques al 90% de los docentes de Escuelas Normales (15,000).
e) En 2006 al menos 30% (5000) profesores de Escuelas Normales tendrían que acreditar la especialización sobre desarrollo académico para la formación inicial de maestros.

De las metas anteriormente descritas, sólo algunas fueron alcanzadas, como son la evaluación externa por parte del CENEVAL, el rediseño de planes de estudio como la Licenciatura en educación Especial (2004), actualización de otros planes de estudio como la LEF 2002. Las metas propuestas para la habilitación de docentes no lograron completarse debido a los cambios y reconfiguraciones al interior de la SEP, mismos que llevaron a la desaparición de la Dirección General de Normatividad, para crear la Dirección General de Educación Superior para

Profesionales de la Educación (DGESPE), iniciando sus operaciones antes de finalizar el sexenio del Presidente Fox.

Por su parte el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa inició sin tener un programa claro para el sector educativo. Particularmente en el rubro de la Educación Normal, únicamente dio continuidad a los programas ya establecidos en el sexenio anterior. El cambio de titulares de la DGESPE, como era de esperarse, trajo consigo el redimensionamiento de dicha institución y con ello cambio también en las políticas encaminadas a la superación profesional de los formadores de docentes, derivados de la disminución de recursos para esos programas.

La educación normal del País en la mitad del Sexenio del Lic. Enrique Peña Nieto

Durante los primeros tres años del gobierno de Enrique Peña Nieto, se tienen registradas un total de 485 escuelas normales en el país, de estas 269 son de sostenimiento estatal; 6 de sostenimiento federal; 210 de sostenimiento particular. En dichas instituciones se cuenta con una matrícula de 121,342 alumnos y 16,231 docentes en el ciclo escolar 2014-2015. Los alumnos atendidos se dividen en tres tipos de sostenimientos: el 4.7 % en el federal, 75.0 % en el estatal y el 20.3 % en el particular (DGESPE, 2016).

El estado de la república que aglutina un mayor número de instituciones formadoras de docentes es Guanajuato, llama la atención que en dicha entidad existan más Escuelas Normales de sostenimiento privado (31) contra 8 públicas. Los estados que tienen menos centros formadores de docentes son: Colima (3) y Sinaloa (4). En el caso de Sonora no existen Escuelas Normales de sostenimiento privado (DGESPE, 2014).

En lo que corresponde a las diversas licenciaturas que se ofertan en las Escuelas Normales, la población se concentra básicamente en dos carreras, en Educación Secundaria (33%) y Educación Primaria (29%), la carrera con menos estudiantes es la licenciatura en Educación Física (7%) (DGESPE, 2016).

Los profesores que laboran en las Escuelas Normales de México presentan las siguientes características: 720 tienen su plaza en Instituciones de sostenimiento federal; 11,583 en normales estatales; en tanto que 3,928 prestan sus servicios profesionales en instituciones privadas. Las características demográficas mencionan que el porcentaje más alto (38%) corresponde a los profesores cuyas edades oscilan entre 36 y 45 años, 26% tienen entre 46 y 55 años, la otra cuarta parte son menores de 35 años, y la población con mayor edad representa el 11% del profesorado (DGESPE, 2016).

La escolaridad de los profesores normalistas en el estado de Sonora se concentra en licenciatura 62%; existen también docentes que no realizaron

estudios de licenciatura (16%); en el nivel de especialidad se ubicó al 8%; en maestría 14%; y en doctorado sólo 1% (IFODES, 2016).

Programas de financiamiento de la educación normal

En cuanto a los recursos destinados a las escuelas normales del país se encontró que el Consejo Nacional de Evaluación de la política de Desarrollo (CONEVAL), en el año 2012 presentó el "Programa de Fortalecimiento de la Calidad de las Escuelas Normales", el cual buscaba incrementar la calidad de las Escuelas Normales Públicas (ENP) mexicanas. Particularmente tiene la intención de: a) mejorar la habilitación del personal académico mediante programas de profesionalización docente, así como la incorporación de las normales al Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP); b) mejorar la calidad de los programas educativos ofertados y la gestión institucional tomando en cuenta los resultados de la evaluación de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), así como de la participación de los alumnos normalistas en los Exámenes Intermedios y Generales de Conocimientos.

En relación a los resultados obtenidos por este programa, se observa que en 2012 alcanzó las metas programadas desde el inicio (100% en ambos casos). Parece ser que en las estrategias encaminadas al mejoramiento docente, así como la evaluación y acreditación por parte de organismos externos implementados en las normales contribuyeron a mejorar la calidad educativa. Los factores que desde nuestro punto de vista fueron de importancia para estos logros son: la habilitación de profesores mediante cursos y experiencias de desarrollo profesional, la evaluación y rediseño de programas educativos, la participación en procesos de investigación colaborativa, y finalmente mediante la gestión en las escuelas normales. En el análisis del Sector la CONEVAL presentó los datos presupuestarios para este periodo, en los cuales se observa que en el 2007 existió un monto programado de $207,957.77 experimentando una variación en 2012 con un presupuesto de $276,071.41 (CONEVAL, 2014).

Las propuestas más recientes para el fortalecimiento de la planta académica de las escuelas normales se ubica en el documento denominado: "Directrices para mejorar la formación inicial de docentes para la educación básica" publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2015). En dicho documento se argumenta el marco jurídico; los retos que presenta la formación inicial de docentes, las directrices mismas que contemplan el desarrollo personal y profesional de los docente. Hasta el momento de la publicación del presente trabajo, aún no se logra poner en marcha las directrices previstas por el organismo evaluador.

El sistema de Educación Normal en el Estado de Sonora

En esta entidad las Escuelas Normales son coordinadas por el Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora (IFODES), (organismo público

descentralizado de la administración estatal, creado en junio de 2009), tiene bajo su cargo a ocho Escuelas Normales (EN), tres de carácter estatal y las cinco restantes federalizadas. Este organismo constituye un referente a nivel nacional en la administración de centros formadores de docentes, ya que a la par aglutina a las escuelas normales y a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). En otras entidades las escuelas normales dependen directamente de la Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior, en otras de un departamento de educación normal. La mayoría de las entidades federativas presentan un esquema diferenciado de organización de las normales, razón por la cual no se le podría llamar sistema formador de docentes.

En Sonora, al igual que en otras entidades federativas, la matrícula de estudiantes normalistas es regulada por la Secretaría de Educación y Cultura, misma que a través de la Dirección de Planeación establece a partir de estudios prospectivos y atendiendo al crecimiento demográfico, el número de estudiantes que se habrán de requerir en cada ciclo escolar.

Situación actual del profesorado en las Escuelas Normales del Estado de Sonora

En el ciclo lectivo 2016-2017 las Escuelas Normales de Sonora cuentan con 315 maestros entre directivos y docentes, de los cuales 147 son de base; y 173 interinos o bajo la modalidad de contrato. Las cifras anteriores permiten avizorar el problema que enfrentan actualmente las Escuelas Normales sonorenses, ya que 60% de la planta docente es de contrato, lo cual impacta en el desarrollo del trabajo académico que se lleva a cabo en cada uno de los establecimientos (IFODES, 2016).

En lo que respecta al nivel de estudios del personal académico, las estadísticas obtenidas en el ciclo escolar 2016-2 indican que 8 docentes poseen Doctorado; 126 Maestría; 175 Licenciatura; 1 Normal Básica; 3 menor a Licenciatura (IFODES, 2016). En este sentido, se observa que en las normales aún persiste una brecha marcada en el nivel de habilitación profesional de los académicos. La Tabla 3.1 detalla la información.

Tabla 3.1. Planta docente por grado académico							
Escuela	Doctorado	Maestría	Licenciatura	Pasante licenciatura	Profesor	Técnico	Total docentes
Esc. Normal de Educación Física "Prof. Emilio Miramontes Nájera"	1	16	22	0	0	0	39
Esc. Normal Estatal De Especialización	3	15	25	1	0	0	44
Esc. Normal Superior De Hermosillo	1	12	17	0	0	0	30
Esc. Normal Superior De Hermosillo, Cd. Obregón	1	6	22	0	0	1	30
Esc. Normal Superior De Hermosillo, Navojoa	0	7	13	1	0	0	21
Esc. Normal Del Estado De Sonora "Prof. Jesús Manuel Bustamante Mungarro"	1	35	33	0	1	1	71
Centro Regional De Educación Normal "Rafael Ramírez Castañeda"	1	26	21			1	49
Escuela Normal Rural "Gral. Plutarco Elías Calles"	0	9	18	0	0	0	27
Totales	8	126	175	2	1	3	315
%	2.53	40	55.5	0.63	0.31	0.95	100

Fuente: Coordinación de Formación inicial del IFODES, según carga académica. Agosto-diciembre 2016.

Recursos destinados a la profesionalización de docentes

Los recursos financieros que habían ejercido las Escuelas Normales en el Estado de Sonora hasta el año 2006 se destinaban únicamente al capítulo 1000 (sueldos y salarios), hasta ese año no se había invertido en infraestructura, en equipo tecnológico y menos aún en el desarrollo de capital humano. Los docentes que hasta ese momento habían realizado acciones tendientes a mejorar su grado académico eran muy pocos, sólo 20% de la planta docente tenía grado de maestría, 1 persona ostentaba el grado de doctor y el resto de los docentes 68 % tenían estudios de Licenciatura; 12% técnicos y estudios menores a Licenciatura (DOF, 2006).

Hasta el ciclo escolar 2006 no existían fuentes oficiales de financiamiento para la realización de estudios de posgrado en las normales. Aquellos docentes que lograban insertarse en algún programa académico lo sufragaban con sus propios recursos, en muy pocos casos apoyados con crédito educativo y esporádicamente lograban obtener alguna beca-comisión gestionada a través de las autoridades sindicales.

La falta de políticas públicas destinadas a la superación profesional del profesor normalista, así como el desinterés de algunos docentes para superarse, aunado a políticas escalafonarias obsoletas, impactó de manera negativa en el nivel de profesionalización de los docentes de las Escuelas Normales sonorenses. En una misma Unidad Académica se encontraban laborando profesores que únicamente tenían nivel de técnico, otros con el nivel de licenciatura, y otros más con el grado de maestría o doctorado.

Con el propósito de estrechar dicha brecha, a partir del ciclo escolar 2006 y con recursos del PEFEN 1.0, se apoyó con una beca de 100% a 50 profesores de las diversas Escuelas Normales de la entidad para que ingresaran a un programa de posgrado ofertado por el Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON), de los cuales al menos 40 concluyeron el programa y 36 lograron obtener el grado académico.

El último programa institucional para la habilitación de profesores en estudios de posgrado se realizó en 2013, becando a un grupo de 12 profesores de tiempo completo de diferentes normales de la entidad para que cursaran sus estudios en el Doctorado en Educación en la Nova Southeastern University de Miami, Florida. Estos académicos se encuentran en vías de obtener el grado académico correspondiente. Los costos de dichos estudios fueron apoyados a través de financiamiento del gobierno federal mediante gestiones realizadas por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) y por el Programa para el Desarrollo del Profesorado (PRODEP).

Conclusiones

El Programa para la Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales (PTFEN) ha sido una de las pocas iniciativas del gobierno federal a las que han dado continuidad diferentes administraciones federales, se ha buscado la paulatina incorporación de estas instituciones al subsistema de educación superior. Sin embargo, este programa no ha logrado fructificar en su totalidad por la falta de políticas claras para la distribución de los recursos en las entidades federativas. Los resultados obtenidos en los diferentes ejercicios de planeación prospectiva no se reflejan en los montos asignados a cada institución, generalmente se favorece a entidades cuyo desempeño no necesariamente es el mejor.

Se observa la falta de concurrencia económica de algunas autoridades estatales para lograr un verdadero impulso a las normales, ya que no complementan los recursos que se obtienen de los programas federales, a diferencia de lo que ocurre con las universidades.

Se destaca la necesidad de programas de financiamiento para mejorar la habilitación de personal académico en la entidad, ya que los realizados hasta el momento no cuentan como soporte con un programa de desarrollo académico a largo plazo, por dicha razón se destinan apoyos para habilitación profesional a académicos con ciclos de vida profesional muy avanzados, y dada su cercanía al retiro laboral la inversión realizada en ellos no representa una tasa de retorno positiva para las escuelas normales.

Una vez analizadas cada una de las etapas por las que ha transitado la educación normal y las políticas implementadas para el desarrollo de sus funciones, se puede advertir que la mayoría de los esfuerzos han fracasado por la falta de continuidad en los mismos, así como también por el escaso involucramiento de los propios actores de las normales.

Referencias

Arnaut, A. (1996). Historia de una profesión: los maestros de educación primaria en México, 1887-1994. México: CIDE.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo [CONEVAL], (2012). Consejo Nacional de Evaluación de la política de Desarrollo, políticas para el apoyo de la educación superior.

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo [CONEVAL] (2014). Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2012 - 2013 “Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas. Recuperado de http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/pemde/evaluacion/2012-2013/InformeEjecutivo.pdf

Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación [DGESPE] (2016). Sistema de Información Básica de las Escuelas Normales. SIBEN Recuperado de: http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas

Diario Oficial de la Federación [DOF]. Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas. En Diario Oficial de la Federación, Publicado el 6 de abril del 2006. Recuperado de: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/promin/reglas/reglas_2006.pdf

Gavilán, M. (1999). La desvalorización del rol docente. En Revista Iberoamericana de Educación. Núm. 19 Formación Docente.

Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora [IFODES] (2016a); Coordinación General de Formación Inicial, Estadísticas Básicas del Sistema Estatal de Formación De Docentes. Documento interno no publicado, recuperado del archivo del IFODES.

Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora [IFODES] (2016b); Datos de la Coordinación General de Recursos Humanos. Documento interno no publicado, recuperado del archivo del IFODES.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2015). Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica. México: INEE.

Latapí, P. (2004). La SEP por dentro. Políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus Secretarios. Edit. Fondo de Cultura Económica: México.

Organización de Estados Iberoamericanos [OEI] (S/F). Sistemas educativos Nacionales: México. Evolución del Sistema Educativo mexicano.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (1997). Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2005). *Estadísticas educativas ciclo 2004-2005*. En: www.sep.gob.mx

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2008). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. México: Autor.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2015). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras 2014-2015.http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_14_15.pdf

Sistema de Educación Básica de la Educación Normal [SIBEN] (2014). Sistema Información Básica de Educación Normal, datos estadísticos de docentes. Obtenido en http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas.

4. La habilitación de los docentes en las instituciones de educación superior (IES) y su relación con la evaluación y desempeño

MARÍA DE LOS ÁNGELES ROMERO ESPINOZA
JESÚS FRANCISCO LABORÍN ÁLVAREZ

Introducción

En la conformación de la universidad en México, se pueden reconocer cuatro etapas clave: la fundación de la Universidad Nacional de México en 1910; las disputas por la obtención de la autonomía en 1929 y su traducción institucional en la Ley Orgánica de la UNAM de 1945; la expansión no regulada de la educación superior a partir de la década de 1950 y la era de la modernización de la educación superior desde finales de la década de 1980, para reordenar el sistema bajo los principios de la burocracia, la profesionalización y el mercado (Ibarra, 2009).

Varela (2008) describe puntualmente los cambios que se visualizaron en las Universidades Públicas en México en un periodo crucial considerando el contexto económico y político del país:

1. Hacia los sesenta decaía el prestigio de las profesiones liberales, su mercado de trabajo se saturaba y comenzaba a ser cuestionado el nivel de preparación de los egresados. Pero existían oportunidades de empleo de diversa índole y el estado se convirtió en el principal empleador de los egresados universitarios. En las universidades públicas crecía el número de académicos en la medida en que crecía el de estudiantes; y además, numerosos egresados encontraban trabajo como profesores, reforzando una relación circular entre aumento de la matrícula y aumento de la ocupación académica (Varela, 2008).
2. Durante la década de los años setenta del siglo pasado, después del conflicto de 1968, el gobierno dedicó especial atención a la educación, pero se dio énfasis en la cantidad más que en la calidad, así que creció el número de alumnos inscritos y la cantidad de instituciones y programas de estudios ofrecidos. En la misma época se creó el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y se intentó diversificar el sistema de

educación superior en: universitaria, tecnológica y normal, con el fin de que la demanda no se concentrara excesivamente en la universidad.

3. En los años ochenta, el crecimiento económico de México fue severamente afectado por la crisis económica que empezó en 1982 y que causó reducciones significativas en el financiamiento gubernamental a la educación superior y tuvo también un impacto directo en los salarios de los académicos y empleados administrativos, y en los gastos de infraestructura y equipamiento, manteniendo la investigación científica en un desarrollo raquítico en relación con las potencialidades del país.

De acuerdo a Espinoza y Lara (2011), debido a que la población creció en más de 300% de 1950 a 1990 en el país, las instituciones de educación superior sufrieron diversos cambios; lo que ocasionó que desde la década de los setenta se llevara a cabo un proceso de descentralización y en los ochentas se iniciara la asignación de recursos en base a la evaluación. Para ello se crearon organismos, programas, comités y sistemas y actualmente la determinación de la calidad de las universidades en México toma en cuenta indicadores tales como: infraestructura, porcentaje de profesores de tiempo completo, profesores que cuentan con lo que se conoce como el perfil del Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), profesores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), programas de estudios acreditados por los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) y desempeño de los alumnos en el examen del Centro Nacional de Evaluación (CENEVAL).

En congruencia con lo anterior, Varela (2008) plantea que al inicio de los años noventa las políticas públicas en educación superior se orientaron a la calidad, introduciéndose sistemas de evaluación de la educación superior y creándose fondos gubernamentales especiales para financiar a estas instituciones. Según Valenti, Varela y Del Castillo (2000; citados por Varela 2008), este proceso estuvo apoyado por cuatro mecanismos: El Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que otorga reconocimientos a quienes hayan destacado en investigación científica o tecnológica; el padrón de Posgrados de excelencia, a cargo del CONACYT, que califica aquellos programas de estudios avanzados que por su calidad merecen apoyo especial por parte del gobierno; un nuevo tipo de universidad, las universidades Tecnológicas que imparten carreras cortas y tienen como condición establecer estrechas relaciones con la industria de las regiones en que se instalan; y la creación del fondo para la Modernización de la Educación Superior (FOMES) que otorga financiamiento adicional a las instituciones de educación superior sobre la base de proyectos orientados a la mejora de su desempeño.

Sin embargo, se puede decir que entre los avances que se produjeron a partir de la operación de los cuatro mecanismos antes enunciados se encuentran: se ha logrado reunir una mejor información sobre el verdadero funcionamiento de las IES y ha modificado el proceso de toma de decisiones tanto a nivel institucional como individual, se ha estimulado el interés de los profesores por cursar estudios

de posgrado y ha permitido mejorar los salarios reales de los académicos por medio de estímulos asociados a la productividad (Varela, 2008).

Por su parte, Gil (2012) argumenta que se pueden ubicar entre 1990 y 2010 tres impactos que han alterado el panorama de la educación superior en México: una reducción importante de los salarios en las instituciones por las crisis económicas; reformas constitucionales que dejaron en manos de las propias universidades establecer los criterios de ingreso, promoción y permanencia de sus académicos; y una estrategia para otorgar ingresos adicionales mediante la evaluación individual del desempeño de los académicos.

La característica esencial de la transformación de la Universidad experimentada a lo largo de las décadas de los ochenta y noventa se encuentra en la modificación radical de su régimen de gobierno, donde la nueva universidad operaba bajo lo que se puede calificar como un modo de racionalidad neoliberal y que se caracterizaba por cinco ejes (Ibarra, 2002):

- El surgimiento del "Estado auditor", que opera mecanismo de vigilancia a distancia centrado en la evaluación de los resultados.
- El fomento de nuevas formas de financiamiento apoyadas en la vinculación más clara de la universidad con la economía y la sociedad, para enfrentar los recortes presupuestales.
- La diversificación y estratificación del Sistema Nacional de Educación Superior para alcanzar el balance adecuado entre educación universitaria y tecnológica.
- La modernización administrativa de las instituciones, que deberán orientarse cada vez más por criterios claros de eficiencia.
- La operación de programas extraordinarios de remuneración, basados en la evaluación del desempeño académico individual a partir de indicadores de productividad (pp.81-82).

Los docentes de Educación Superior en Sonora

Sonora es un estado de la República Mexicana, cuya población en 2015 era de 2'850,330 personas, ocupa el lugar 18 a nivel nacional por su número de habitantes; el grado promedio de escolaridad de la población de 15 años y más es de 10, lo que equivale a primer año de educación media superior, por encima de la media a nivel nacional, que es de 9.1 grados de escolaridad en promedio (INEGI, 2017). En 2014, su sistema de educación superior se encontraba integrado por 54 instituciones; de ellas, 7 eran Escuelas normales (con 5,194 alumnos) y 47 atendían el nivel universitario o tecnológico (cuya matrícula era de casi 100,000 estudiantes, lo que representaba el 95% del total de alumnos). Las instituciones de educación superior de carácter privado atendían al 20% del total de la población estudiantil (Secretaría de Educación y Cultura, 2014). De ahí que se considere de vital importancia profundizar en el conocimiento de las Instituciones Públicas de Educación Superior y en uno de sus actores principales: los docentes. La Tabla 4.1 muestra las Instituciones de Educación Superior en Sonora.

Tabla 4.1. Relación de Instituciones de Educación Superior en el estado de Sonora.

Sistema	Público					Privado	
	Escuelas	Alumnos	Maestros	Escuelas	Alumnos	Escuelas	Alumnos
Normal	7	5,194	528	7	5,194		
Universitario y Tecnológico	47	99,963	8,457	23	79,247	24	20,716
Totales	54	105,157	8,985	30	84,441	24	20,716

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la SEC, ciclo 2013-2014.

Con base en la estadística de la ANUIES del ciclo escolar 2012-2013, el total de instituciones que atendían el nivel de licenciatura universitaria y tecnológica eran 38, en las cuales laboraban 6,783 docentes, de los cuales el 57% eran hombres y el 43%, mujeres (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 2015).

Para el 2013, se puede decir, que en cuanto a docentes con estudios de Maestría se destacan el Instituto Tecnológico de Sonora (638 docentes) y la Universidad de Sonora (752 docentes), que en conjunto representan el 51% de los docentes con este nivel de estudios en las IES sonorenses; con estudios de Doctorado, un total de 371 académicos, destacan las mismas IES: el Instituto Tecnológico de Sonora (80 docentes) y la Universidad de Sonora (151 docentes), que juntas representan el 62% del total de académicos con Doctorado (Ibíd.). La Tabla 4.2 presenta los datos en la totalidad de IES en Sonora.

Tabla 4.2. Nivel de formación académica de los docentes que atienden el nivel de licenciatura universitaria y tecnológica de las IES públicas de Sonora.

Nivel de formación	Cantidad de docentes	Porcentaje de docentes
Licenciatura	3,604	53.1%
Especialidad	52	.8 %
Maestría	2,725	40.2%
Doctorado	371	5.4%
No especificado	31	.5%
Total	6783	100%

Fuente: elaboración propia con base en los datos de la ANUIES (2014) del ciclo escolar 2012-2013. Anuario Digital de Educación superior – Licenciatura.

Las universidades que en el marco del PRODEP han sido beneficiadas al primer trimestre del 2014, la Tabla 4.3 presenta las siguientes IES del estado de Sonora dentro de este grupo (DGESU, 2014):

Tabla 4.3. Listado de Universidades beneficiadas por el PRODEP, 2014	
Institución de Educación Superior	Tipo
Instituto Tecnológico de Sonora	Universidad Pública Estatal
Universidad de Sonora	Universidad Pública Estatal
Universidad de la Sierra	Universidad Pública Estatal de Apoyo Solidario
Universidad Estatal de Sonora	Universidad Pública Estatal de Apoyo Solidario
Universidad Politécnica del Valle del Evora	Universidad Politécnica
Universidad Tecnológica de Etchojoa	Universidad Tecnológica
Universidad Tecnológica de Hermosillo	Universidad Tecnológica
Universidad Tecnológica De Nogales	Universidad Tecnológica
Universidad Tecnológica Puerto Peñasco	Universidad Tecnológica
Universidad Tecnológica San Luis Rio Colorado	Universidad Tecnológica
Universidad Tecnológica Del Sur de Sonora	Universidad Tecnológica
Instituto Tecnológico de Agua Prieta	Instituto Tecnológico Federal
Instituto Tecnológico de Hermosillo	Instituto Tecnológico Federal
Instituto Tecnológico de Huatabampo	Instituto Tecnológico Federal
Instituto Tecnológico de Nogales	Instituto Tecnológico Federal
Instituto Tecnológico Superior de Cajeme	Instituto Tecnológico descentralizado
Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa	Escuela Normal

Fuente: Elaboración propia. SEP-SES-DGESU (2014). Evaluación de los Programas Sociales Apoyados con Subsidios y transferencias. Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

Es importante mencionar que las Instituciones Públicas de Educación Superior de México concentran al 39% de los académicos de tiempo completo y éstas han sido el foco central de las políticas de incremento de la habilitación de los profesores por parte del estado durante los últimos 10 años (Gil-Antón, et. al, 2009, citado por Estévez y Martínez, 2011).

En el Estado de Sonora, se refleja en las elevadas proporciones de PTC con Posgrado y con perfil deseable vigente (PRODEP), como se puede apreciar en la Tabla 4.4.

Tabla 4.4. PTC con posgrado y PTC con perfil deseable vigente de las IES seleccionadas					
Institución de Educación Superior	Total de PTC	PTC con posgrado	% PTC con posgrado	PTC con perfil deseable vigente	% PTC con perfil deseable vigente
Instituto Tecnológico de Sonora	269	260	96.6%	206	79.2%
Universidad de Sonora	1006	907	90.1%	528	58.2%
Universidad Estatal de Sonora	361	258	71.4%	91	35.2%

Fuente: Elaboración propia. SEP-SES-DGESU (2014). Evaluación de los Programas Sociales Apoyados con Subsidios y transferencias. Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP).

Desarrollo

Las transformaciones en la universidad de los noventa ha considerado principalmente dos dispositivos: el que supone el ordenamiento de las instituciones bajo la nueva lógica de la eficiencia económica, y aquel que impulsa la profesionalización académica (Ibarra, 2002). El segundo dispositivo se basa en la articulación de procedimientos individualizados de evaluación del desempeño, programas de formación y actualización académica, así como de remuneración a concurso. Un elemento estratégico de este dispositivo fue la agresiva política de formación de profesores que ha seguido el gobierno desde principios de la década de los noventa mediante el otorgamiento de becas por parte de CONACYT y con la creación del Programa de Mejoramiento del Profesorado de las instituciones de educación superior (PROMEP), con lo cual se buscaba reconstituir el cuerpo académico de las universidades mexicanas, posibilitando su renovación generacional y la fabricación de nuevas identidades académicas basadas en la profesionalización de las labores de docencia e investigación (Ibarra, 2002).

En este proceso de transformación en las IES han cambiado su orientación, la dinámica académica, pero también el perfil de sus docentes, las horas de dedicación a sus actividades en el quehacer cotidiano en las universidades y sus ingresos dependiendo de los resultados de las evaluaciones a su desempeño con base en indicadores estandarizados sin considerar las distintas condiciones en las que trabajan.

Al respecto Estévez y Martínez (2011) afirman que a casi veinte años de haberse aplicado en México la primera encuesta de académicos con alcance nacional, algunos rasgos de la profesión académica han cambiado radicalmente y otros persisten si se comparan los resultados de aquella encuesta con los obtenidos durante el 2007-2008 por la encuesta nacional de académicos de

tiempo completo, realizada por la Red de Investigadores sobre Académicos (RDISA). El cambio más evidente consiste en el aumento de los niveles educativos de los académicos de tiempo completo, sobre todo en las instituciones públicas estatales donde el 81.5% cuenta con posgrado. Con todo y que hoy en las IES de México la mayor parte de los académicos de tiempo completo cuentan con el grado de maestría o doctorado, persiste la predominancia de la actividad de docencia sobre la de investigación aunque ésta última ha ganado un poco en peso; también presenta continuidad la presencia mayoritaria de académicos varones (Gil-Antón, et.al. 2009).

Según estos autores, otro aspecto relevante de la encuesta nacional RPAM es la presencia en México de dos sub comunidades de académicos con perfiles bastante diferentes: un grupo mayoritario de académicos dedicado principalmente a las actividades de docencia, que participa poco en los programas de política pública y tiene menores ingresos que aquellos académicos que se dedican en mayor medida a la investigación que a la docencia y otro, minoritario de académicos (que concentra a los doctores) dedicado en menor medida a la docencia, participa en los programas de política pública, tiene los ingresos más altos del conjunto total de tiempos completos y prefieren la investigación (Estévez y Martínez, 2011).

Sin embargo, no hay evidencia alguna que correlacione el incremento en la formación de los profesores con: un mayor compromiso en el aprendizaje de y con sus estudiantes; mejor calidad en la investigación; un grado significativamente más alto de corresponsabilidad con sus instituciones o en la construcción de espacios colegiados de vida académica realmente creativo (Gil-Antón, 2006).

En México, de acuerdo con Rueda (2004) a partir de 1989 se han incrementado los organismos encargados de los planes, los programas y los individuos dedicados a la aplicación de sistemas de evaluación institucional. Entre ellos se pueden enumerar: la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación (CONAEVA), los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior (CIEES), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Programa de Becas al Desempeño del Personal Académico, el Programa de Carrera Docente, el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE).

En el plano de la educación se tradujo en lo que se denominó la 'modernización educativa', bajo la idea de implantar la competitividad, la descentralización y la evaluación. Tres de los más importantes mecanismos de evaluación al trabajo académico (el SNI, el Programa al Desempeño Docente y el PROMEP) son producto de un doble proceso, ya que figuran como estrategias para la mejora de procesos académicos/docentes y se traducen en formas de distribuir recursos al desempeño académico. Aun cuando estos sistemas se mueven bajo el amparo de procesos de evaluación internos y/o externos bajo la

premisa de cierta transparencia, la evaluación —neutral— de pares académicos y con alguna discrecionalidad. Esto ha surgido en el ambiente de un sistema universitario dual, en donde persiste un sistema tradicional de control político al lado de un sistema moderno, donde se busca elevar la competitividad con mediciones de orden internacional (Arcos et al., 2013).

SNI: Sistema Nacional de Investigadores

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI) fue creado por Acuerdo Presidencial publicado en el Diario Oficial de la Federación el 26 de julio de 1984, para reconocer la labor de las personas dedicadas a producir conocimiento científico y tecnología. El reconocimiento se otorga a través de la evaluación por pares y consiste en otorgar el nombramiento de investigador nacional. Esta distinción simboliza la calidad y prestigio de las contribuciones científicas En paralelo al nombramiento se otorgan estímulos económicos cuyo monto varía con el nivel asignado.

Este sistema nacional tiene por objetivo: promover y fortalecer, a través de la evaluación, la calidad de la investigación científica y tecnológica, y la innovación que se produce en el país. El Sistema contribuye a la formación y consolidación de investigadores con conocimientos científicos y tecnológicos del más alto nivel como un elemento fundamental para incrementar la cultura, productividad, competitividad y el bienestar social (Secretaría de Educación Pública, 2014). En 2017, las estadísticas reflejan que en el país existen poco más de 27,000 investigadores reconocidos por el SIN (Conacyt, 2017).

Pero ¿cómo sirven al país el SNI y otros organismos de evaluación de la educación superior y la actividad científica? Algunos científicos piensan que no han servido para la formación de recursos humanos de alto nivel porque no han aumentado demasiado y tampoco se ha avanzado mucho en la meta de vinculación de la actividad científica con la innovación tecnológica para la producción (Varela, 2008).

Respecto a la primera idea que plantea Varela, se encontró un estudio realizado recientemente en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), en donde de un total de 651 profesores titulares, el 65% no tuvieron una producción académica suficiente para poder aspirar ni siquiera al nivel más bajo del SNI (candidato). Se trata de un grupo de profesores que logró un título de doctorado (aunque hay profesores titulares que sólo cuentan con maestría), pero que probablemente no tienen habilidades para la producción de conocimientos científicos y tecnológicos innovadores. Al asignarles el mismo rango laboral (una titularidad) que a los profesores miembros del SNI, la burocracia universitaria invalida los logros académicos del sector más calificado (Ramos, Sieglin, y Zúñiga, 2013)

Estos autores analizaron también las diferencias en el nivel de estímulos y las variables de género, nivel del SNI, pertenencia a CA, área de conocimiento y nivel de titularidad. En el caso del sueldo, las únicas relaciones en las que se muestran

diferencias estadísticamente significativas son aquellas entre el nivel de titularidad y el nivel del SNI. Pertenecer a un CA, el género o el área de conocimiento no son variables que expliquen diferencias en el nivel de estímulo de los investigadores. Se concluyó que los comportamientos "tipo mercado" que han sido implantados en el trabajo académico mediante los procesos de evaluación que miden productividad y pertinencia de su quehacer, han traído consigo: mayor vinculación con el sector productivo, incentivos a proyectos de investigación aplicada en detrimento de la investigación básica, necesidad de buscar financiamiento externo para proyectos de investigación, mayor productividad científica y patentes. Y agregan que: poseer mayor capital no está asociado a una mejora en las condiciones salariales, la valoración del trabajo académico sólo queda asentada en el plano del discurso y que las IES se apropian de esta productividad para ubicarse en el mercado educativo y así acceder a los recursos federales disponibles, mientras el deterioro salarial de los académicos persiste.

PRODEP: Programa para el desarrollo profesional docente para el tipo superior.

Este programa, denominado PROMEP de 1996 a 2013, fue creado por el gobierno mexicano con el propósito elevar la calidad de las universidades públicas mediante el apoyo financiero a los académicos para: la obtención de un nivel de estudios de posgrado, el desarrollo equilibrado de las diferentes funciones académicas –docencia, investigación, tutoría y gestión- y la aglutinación en cuerpos académicos para el desarrollo de la investigación (Estévez y Martínez, 2011). En el 2013, el PROMEP se convirtió en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), es un programa transversal para todos los tipos de educación que contempla la Secretaría de Educación Pública, específicamente el tipo superior y asimila los objetivos, estrategias y acciones del Programa de Mejoramiento del Profesorado –PROMEP– (1996-2013), con éste se busca profesionalizar a los profesores de tiempo completo de las instituciones públicas de educación superior para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación y, con responsabilidad social, se articulen y consoliden en cuerpos académicos y con ello generen una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno (DGESU, 2014).

El antecedente de PROMEP fue el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA) que fue aprobado en 1993 con carácter prioritario y urgente para elevar la calidad de la educación superior, convirtiéndose en un instrumento de política de educación superior y que inició con dos subprogramas: el de Becas, Apoyos y Suplencias y el de Apoyo a Programas de Posgrado (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, 1995). De tal manera, que se pueda decir que los programas SUPERA,

PROMEP y PRODEP son similares y a través de ellos se ha buscado el fortalecimiento de la educación superior y de su profesorado.

La cobertura de este programa en 2016 se extendía a 730 instituciones públicas de Educación Superior (IES) en el país: 34 Universidades Públicas Estatales (UPE), 23 UPE de Apoyo Solidario, 8 IES Federales, 55 Universidades Politécnicas, 107 Universidades Tecnológicas, 132 Institutos Tecnológicos Federales, 260 Escuelas Normales, 103 Institutos Tecnológicos Descentralizados y 8 Universidades Interculturales. (Dirección General de educación Superior Universitaria (DGESU), 2017).

Para visualizar de manera concreta el impacto del desarrollo del SNI y el PRODEP, en un estudio realizado en México parece evidenciar que el hecho de contar con perfil deseable PROMEP (ahora Perfil PRODEP) y pertenecer al SNI incrementa la posibilidad de contar con mayores niveles de estímulos. Por otro lado, reportaron haber encontrado una relación casi directa entre aquellos académicos que cuentan con perfil PROMEP y el nivel de estímulos, así como una relación progresiva entre nivel de estímulos y la pertenencia al SNI (Arcos, Ramiro, Corrales, y Ramos, 2013).

Gil (2006) subraya que aunque no se hayan logrado las metas previstas en el documento de 1997, ni en sus variaciones, el incremento de los niveles formativos en la planta académica de las Universidades Públicas de los Estados es un avance, pero no suficiente. Este autor advierte que habría que preguntarse si son mejores docentes o investigadores los académicos de México que han estudiado un posgrado y si con ello ha cambiado la función docente en las IES de México que cuentan con más académicos habilitados con posgrado. A estos cuestionamientos, le agregaríamos: ¿de qué manera se relaciona el hecho de que prácticamente el 80% de los docentes de las Instituciones Públicas de Educación Superior mexicanas tengan posgrado con el mejoramiento en su calidad de vida? O bien, ¿si existe algún impacto del mejoramiento de los ingresos de los docentes en las formas en que éstos abordan las situaciones problemáticas en los diferentes ámbitos de sus vidas?

Estímulos a la docencia

Estímulos a la Docencia es un programa que también opera con financiamiento público, data de los inicios de los noventas y tiene la finalidad de estimular la dedicación y el desempeño de los docentes mediante diferentes modalidades de implementación, según sea diseñado y reglamentado por cada universidad pública en el marco de los lineamientos federales (Estévez y Martínez, 2011).

Otro importante mecanismo creado para evaluar el trabajo académico es el Programa de estímulos al desempeño del personal docente (ESDEPED), cuyo objetivo es contribuir a elevar la calidad de la educación superior a través de estimular el desempeño de los PTC en el ámbito de la academia. Consta de dos vertientes, uno regular que se otorga junto con el subsidio irreductible y el otro extraordinario (U040). Sólo para las 34 Universidades Públicas Estatales, dirigido

al personal de carrera de tiempo completo. El U040 inicia en 2008 con recursos extraordinarios concursables (25% para cada categoría) en función del número de PTC que: pertenecen al SNI, Cuentan con perfil PROMEP, participan en Cuerpos Académicos Consolidados o en Consolidación o imparten cátedra en programas de calidad (Secretaría de Educación Pública, 2014).

Impactos de las políticas públicas para la educación superior

La implementación de una política pública basada en la evaluación tuvo diferentes impactos, a nivel organizacional, de identidad en el académico y en general en el quehacer institucional. Ibarra (2002), sostiene que a las transformaciones de la universidad en la sociedad de la libre circulación se debe añadir la amplia gama de conflictos registrados en sus anclados campos universitarios. Varios académicos han realizado análisis de las consecuencias sociales y simbólicas de la reorganización de la universidad y el conocimiento así como sus implicaciones en la reinvención de los modos de existencia de distintos agentes locales.

Las políticas federales que se formularon a partir de 1989 parecían una amenaza para una universidad pública en crisis; sin embargo, contribuyeron al nacimiento de estas nuevas estructuras y funciones, sobresale la influencia del financiamiento. La agenda institucional rápidamente se llenó con actividades como la revisión curricular, el aumento de opciones de estudio, o el mejoramiento de la imagen institucional. Con ello se crearon nuevas instancias administrativas de carácter permanente a nivel institucional, encargadas de llevar a cabo estas políticas (De Vries, 1996).

Al introducirse la variable del dinero en el modelo, se provocó un desplazamiento de las finalidades sustantivas –enseñar, saber, conocer– por las consecuencias materiales –competir, ganar, percibir–, produciéndose una gran confusión sobre las motivaciones del trabajo académico. Antes se trabajaba para formar a los jóvenes de este país o para cultivar el conocimiento y proyectar la cultura (Ibarra y Porter, 2007a).

La evaluación no debe estar ligada a la remuneración, que la solución al problema salarial se encuentra exclusivamente en el terreno salarial, y que la solución al abuso de quienes no cumplen con su trabajo compete, sin más, al ámbito laboral (Ibarra y Porter, 2007b).

El enfoque más clásico en el estudio de las organizaciones ha sido el que se centra en la consideración de sus estructuras y en el reconocimiento de las condiciones del contexto que las influyen o determinan. Para las Universidades, el trabajo de Burton Clark ha sido muy influyente, ya que ofrece un estudio comparativo internacional de diferentes modos de organización, formas de gobierno y relaciones entre administración y academia. Su estudio reafirma la postura de que las universidades son distintas a los aparatos administrativos gubernamentales y a las empresas, en tanto en éstas el trabajo se encuentra

organizado en disciplinas, el poder está en la base y su producto central es el conocimiento (De Vries e Ibarra, 2004).

Cabe destacar que las estructuras organizacionales de las universidades están consideradas entre las más complejas, ambiguas y anárquicas, lo que se contrapone a las visiones tradicionales de organización que, en muchos casos, domina en los ámbitos de la dirección universitaria y gubernamental (Barba, 2012).

Según Ibarra (2005), el debate en torno a la empresarialización de la universidad supone cuando menos una triple disputa de la que depende el control y apropiación del conocimiento sobre:

- La identidad de la universidad como institución social o como organización mercantil.
- La determinación de la naturaleza de las funciones de la universidad como bienes públicos inalienables o como servicios susceptibles de apropiación privada; y
- Los modos de organización de la universidad como comunidad de conocimiento o como corporación burocrática (pp.18-19).

Sólo para ejemplificar, en la Universidad Autónoma de Puebla (UAP) la reorganización institucional llevó a la creación de instancias administrativas más ágiles y específicas. Se crearon nuevas arenas de decisiones a través de nuevos consejos y comisiones. Con estas reformas, la toma de decisiones se volvió mucho más sencilla en comparación con los ochenta, cuando cada decisión implicaba la participación de múltiples actores. No obstante, existe un peligro importante en el hecho de que fuera la administración institucional -en lugar de las escuelas- quien asumiera la tarea de "modernizar" la universidad, con lo cual se corre el fuerte riesgo de estimular una "cultura de simulación" y de que las iniciativas de reforma se rijan más por estos factores externos que por los internos (De Vries, 1996).

A esta reflexión se le debe agregar: ¿dónde queda el docente, su papel central en las IES?, ¿dónde queda su vocación por formar profesionistas, personas críticas y dispuestas a contribuir al desarrollo del país? ¿De qué manera han intervenido los docentes en la modernización de la Universidad y cómo se ha reflejado en su quehacer cotidiano? ¿Cómo ha impactado todo el proceso de habilitación en sus vidas personales y familiares?

Si la modernización forma parte de una transición de las sociedades hacia sistemas más racionales y eficientes, la modernización educativa superior comprendió una serie de medidas y un cambio estructural, cuyo fin era aumentar la productividad y mejorar la calidad de la educación. Los estímulos pretendieron resolver efectos como los bajos salarios y los apoyos decrecientes para la educación superior y con ello, reordenar el sistema educativo superior y devolver el atractivo de la carrera académica; era primordial recuperar los valores inherentes a la enseñanza, el prestigio y la compensación económica que permitiera concebir a la docencia como carrera de vida (Comas y Rivera, 2011).

No obstante, todo parecería indicar que el impacto fue el contrario, como afirma Romualdo López Zárate (Muñoz, García, Landesmann, López y Muñoz, 2014):

> Algunos de nosotros consideramos que ésta sería una medida temporal, que se pondría en práctica mientras mejoraban las finanzas públicas, y que después podríamos aspirar a un incremento tabular digno, como lo teníamos en los setenta. Pero este patrón no se modificó, y desde los noventa hasta la fecha seguimos con un esquema de evaluación cuyo objetivo, al menos es una de las interpretaciones que yo tengo, fue resarcir el poder adquisitivo de los académicos. Es decir, el objetivo era fundamentalmente económico: tienes que demostrar que trabajas para que se te dé un dinero adicional. La evaluación ligada al recurso económico. En su momento algunos de nosotros estuvimos de acuerdo con esa medida, pero después de 24 años ha demostrado tener efectos cada vez más negativos en nuestro quehacer. Y el efecto más pernicioso que yo puedo percibir en mi institución, y en muchas otras instituciones, es que está afectando la ética del trabajo académico (pp. 195-196).

Otro ejemplo contundente de las consecuencias de las políticas modernizadoras en educación superior, es el caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ). De acuerdo con Acosta y Aguilar (2013), el impulso político que llevó a fomentar los estudios de posgrado en el país tuvo eco en la UAZ en especial a partir de la década de los noventa, incrementándose con rapidez el número de programas educativos de este nivel, pero con una gran heterogeneidad y también carencias. Muchos esfuerzos se han comprometido desde entonces, para fortalecer la planta de investigadores, cultivar el quehacer científico y certificar los Posgrados en los parámetros de calidad establecidos a través del CONACYT. Para el año 2012, la UAZ ha logrado situar 12 de sus 54 programas de posgrado (22%) en el PNPC, cuando hacía un par de años sólo estaban en esa categoría 6 de los 56 existentes. Una muestra de que avanza en el camino trazado por las políticas federales, las cuales están enmarcadas en un paradigma educativo inclinado a los mercados, ha situado a dicha institución en una dinámica administrativa de eficiencia y de logros académicos cuantificables.

Conclusiones

En congruencia con lo planteado por Gil (2002), Rueda (2004) y Arcos et al. (2013), las políticas de ajuste estructural de los noventa significan la entrada al neoliberalismo y esto ha traído como consecuencia una precarización del trabajo docente en varias formas: el recorte a las instituciones gubernamentales, en particular a la educación; el uso eficiente de recursos o la maximización de recursos disponibles; la descentralización de varios procesos y la implantación de un Estado evaluador.

El énfasis puesto en la evaluación a partir de los estímulos a la docencia, en particular promovió la evaluación paralela de los programas educativos de licenciatura a través de los Comités interinstitucionales para la Evaluación de la

Educación Superior (CIEES) creados a partir de 1991. Con el auge de la evaluación durante la década de los noventa y hasta el 2005, los CIEES habían evaluado 2,954 programas, 1,148 estaban catalogados como programas de Nivel 1 y cumplían con las condiciones para pasar la fase de acreditación Los CIEES fueron duplicando los programas evaluados y los procesos de planeación estratégica; en 15 años los programas nivel 1 aumentaron 3,478.78% desde su creación (Comas y Rivera, 2011).

Por otro lado, el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), encargado de la acreditación de programas académicos de educación superior, de 2002 a 2005 acreditó 1,622 programas. Se supondría que el aumento en los programas evaluados y acreditados con énfasis en la calidad de los productos pudiera tener efectos importantes e incentivar, por ejemplo, la eficiencia terminal; sin embargo, al momento de revisar este indicador que debió mejorar, nos encontramos que de 1999 a 2003, la eficiencia terminal en promedio registra un máximo del 49.6% y un mínimo del 42%; la diferencia porcentual del 6% no es representativa del auge de la evaluación y del impacto de los incentivos económicos para incrementar el beneficio social y cultural del sector estudiantil (Ibid).

Según Comas y Rivera (2011) se generaron efectos positivos y negativos o inesperados a los estímulos:

a) Efectos positivos: diferenciación en la política salarial de los académicos a través de recompensas otorgadas previa evaluación; duplicación significativa de los programas evaluados y acreditados de calidad; promoción de una educación de calidad con base en el reconocimiento y promoción de los académicos; fomento a la permanencia, la productividad, la dedicación de tiempo completo en las instituciones de educación superior, así como también la observación y reconocimiento de la vocación por la docencia y la investigación; incentivo a la carrera académica como una trayectoria profesional y mejoramiento del nivel de habilitación de los profesores.

b) Efectos negativos o inesperados: los estímulos económicos no tuvieron influencia sobre la etapa jubilatoria en las universidades; no se actualizaron los procesos de evaluación y la objetividad para evaluar a los académicos, quedó en duda en algunas instituciones; los salarios del personal académico continuaron rezagados; la calidad de los productos se enfrentó a la duda, a pesar de las recompensas; se favoreció la acumulación de los trabajos por encima de la calidad de los mismos; se priorizaron las actividades que serían contabilizadas para la obtención del estímulo, debilitando otras por el sólo hecho de que no daban puntos; la competitividad generada por el hecho de aspirar a una percepción mayor y el compromiso por adaptarse a los nuevos requisitos; no hubo repercusiones significativas en la eficiencia terminal ni en la permanencia de alumnos en las instituciones y el

interés económico se sobrepuso a la esencia del trabajo académico y afectó principalmente a la docencia.

Estos autores plantean que la evaluación del desempeño docente se ha convertido en una de las cuestiones prioritarias en el discurso y la práctica educativa, pero que esto podría desembocar en un proceso perverso, de naturaleza ética y política, disfrazado de apariencia técnica y científica (Comas y Rivera, 2011). En ese sentido, se puede decir que antes se trabajaba para formar a los jóvenes de este país o para cultivar el conocimiento y proyectar la cultura, mientras que ahora se trabaja cada vez más por la obtención de un ingreso creciente, que se sitúa silenciosamente como "fin" en sí mismo y como razón fundamental del quehacer académico (Ibarra y Porter, 2007b).

En concordancia con Varela (2008) se puede decir que la crítica al criterio cuantitativo es reiterada y se encamina a la exigencia de medir resultados objetivos cristalizados en productos estandarizados como artículos, libros, cursos, conferencias magistrales; o en determinados símbolos de reconocimiento intelectual tales como invitaciones a congresos, publicaciones en una lista amplia pero cerrada de revistas de circulación internacional, entre otros (Varela, 2008).

Nota aclaratoria: El contenido del presente documento forma parte de un proyecto de investigación en desarrollo, que inició en enero de 2014 y concluirá en diciembre de 2017; cuenta con el respaldo institucional del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. (CIAD, AC) y de la Universidad Estatal de Sonora (UES).

Referencias

Acosta, I. y Aguilar, C. (2013). Trabajo académico y producción científica en la Universidad Autónoma de Zacateca (UAZ). En Martínez, M., Piñero, F., Figueroa, S. y Aires, U. (Eds.), *El papel de la universidad en el desarrollo* (págs. 221-227). México: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Arcos, J., Ramiro, F., Corrales, V. y Ramos, M. (Enero-Junio, 2013). Desempeño del personal docente y asignación de estímulos económicos en las Universidades Públicas Estatales (UPE) en México. *Revista Perspectiva Sociales*, 15 (1), 11-25.

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES. (Julio – septiembre, 1995). Informe General sobre el Programa Nacional de Superación del Personal Académico (SUPERA). *Revista de Educación Superior*, 24, 1-11. Recuperado de http://publicaciones.anuies.mx/revista/95/3/2/es/informe-general-sobre-el-programa-nacional-de-superacion-del-personal

Barba, A. (2012). La calidad en las Instituciones de Educación Superior en México: ¿De lo privado a lo público?. En Barba, A. y Lobato, O., *Las instituciones de Educación*

Superior desde la perspectiva del análisis organizacional (págs. 135-150). México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Comas, O. y Rivera, A. (Julio de 2011). Los estímulos económicos y la evaluación del desempeño docente en las instituciones universitarias. *Praxis Investigativa ReDIE. Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos A.C.*, 3(5), 15-26.

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT. (2017). *Convocatoria para el Sistema Nacional de Investigadores (SNI)*. Recuperado de http://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-nacional-de-investigadores

De Vries, W. (Enero – marzo, 1996). Políticas públicas y funcionarios modernos. *Perfiles educativos*, (71), 1-14.

De Vries, W. y Ibarra, E. (Julio – septiembre, 2004). La gestión de la Universidad. Interrogantes y problemas en busca de respuestas. *RMIE*, 9(22), 575-584.

Dirección General de Educación Superior Universitaria, DGESU. (2017). *Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP)*. Recuperado de http://www.dgesu.ses.sep.gob.mx/PRODEP.htm

Dirección General de Servicios Urbanos, DGESU. (2014). *Evaluación de los programas sociales apoyados con subsidios y transferencias*. México: SEP-SES-DGESU.

Espinosa, M. y Lara, G. (2011). Análisis de la cultura organizacional, el liderazgo y el desempeño en un sistema de universidades de calidad, situadas en un estado con un importante rezago educativo en México. *Gestión de las Personas y Tecnología*, (11), 6-13.

Estévez, E. y Martínez, J. (2011). El peso de la docencia y la investigación desde la visión de los académicos de una universidad pública mexicana. El caso de la Universidad de Sonora. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 19(12), 1-30.

Gil-Antón, M. (Octubre- diciembre, 2006). Réplica a un siglo buscando doctores ¡y ya los encontramos!. *Revista de la Educación Superior*, 8 (140), 129-140.

Gil-Antón, M., Galaz J., Padilla, L., Sevilla J., Arcos J. y Martínez, J. (2009). La profesión académica en México: Continuidad, cambio y renovación. *Documento presentado en el Seminario Internacional. El futuro de la profesión académica: Desafíos para los países emergentes*. Buenos Aires, Argentina.

Gil-Antón, M. (Mayo-agosto, 2012). La educación superior en México entre 1990 y 2010. Una conjetura para comprender su transformación. *Estudios Sociológicos*, 30 (89), 549-566.

Ibarra, E. (Enero - abril de 2002). La "nueva universidad" en México: transformaciones recientes y perspectivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), 75-105.

Ibarra, E., y Porter, L. (2007a). Costos de la evaluación en escenarios de continuidad: Lecciones mexicanas sobre las disputas con los mercaderes del templo del saber. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 16(1), 61-68.

Ibarra, E., y Porter, L. (2007b). El debate sobre la evaluación del homo academicus al homo economicus. *U. A. Xochimilco, Ed. Reencuentro,* (48), 34-39.

Ibarra, E. (2009). Exigencias de organización y de gestión de las Universidades Públicas Mexicanas: de su pasado político a sus mercados presentes. En Cazés, D., Ibarra, E. y Portes, L. (Coords.), *Las Universidades Públicas Mexicanas en el año 2030: examinando presentes, imaginando futuros* (pp. 1- 35). México: CEIICH-UNA,/UAM-Cuajimalpa.

Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, INEGI. (2017). *Información por entidad. Estadísticas*. (Mayo, 2015). INEGI.ORG. Recuperado de http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/son/poblacion/

Muñoz, H., García, S., Landesmann, M., y López, R. (2014). La evaluación de los académicos. *Perfiles Educativos*, XXXVI(146), 195-196.

Ramos, E., Sieglin, V., y Zuñiga, M. (2013). La instransparente transparencia. La asignación de sueldos y niveles académicos al profesorado en una universidad del norte de México. (IISUE-UNAM, Ed.) *Perfiles Educativos*, XXXV(141), 26-45.

Rueda, M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la universidad. Revista Electrónica de investigación Educativa, 6 (2). Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-rueda.html

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2014). Programa para el desarrollo profesional docente, para el tipo superior (PRODEP), (Junio, 2014). Dirección de supervisión académica. Recuperado de http://dsa.sep.gob.mx/prodep.html

Secretaría de Educación y Cultura, SEC. (2014). *Estadística básica. Inicio de cursos 2013-2014*. Sonora: SEC.

Varela, G. (2008). *La educación superior en México. Planeación, evaluación y entorno*. Madrid, España: Mino y Dávila Editores.

Segunda parte

Necesidades formativas de profesores y directivos y el aprendizaje

5. Los rasgos que deben integrar el perfil de un buen docente: qué señalan los maestros de educación obligatoria

ALEJANDRO REYES JUÁREZ
ARCELIA MARTÍNEZ BORDÓN

Introducción

El trabajo que realizan los docentes está en el corazón de las políticas educativas actuales. Éste se ha identificado como un factor clave que, desde los centros escolares, explica las diferencias en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Hanushek, 2004; OCDE, 2005; Barber y Mourshed, 2008; Vélaz y Vaillant, 2009; Schmelkes, 2013; Bruns y Luque, 2014; Hargreaves y Fullan, 2014).

Así, uno de los ejes de la reforma educativa que se puso en marcha en México en 2013, es justo la *idoneidad de los docentes*, la cual se incluyó en el Artículo 3° Constitucional. Es a partir de ésta, y de otros elementos, que el Estado se plantea garantizar la calidad de la educación obligatoria para lograr el máximo logro de aprendizaje de los educandos. Con la reforma se crea también el Servicio Profesional Docente, a través del cual se busca regular el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio de los maestros de educación obligatoria (DOF, 2013).

Pero, ¿qué significa ser un maestro idóneo? En el contexto de las grandes transformaciones económicas y sociales de México y el mundo, la labor de los docentes se ha reconfigurado de manera importante. Los docentes de hoy en día enfrentan distintos retos y exigencias, para hacer frente a realidades educativas y sociales cada vez más complejas. Esto implica una reconceptualización tanto de lo que significa ser maestro, como de los conocimientos, habilidades, actitudes, aspectos englobados hoy en las denominadas competencias, que son necesarias para poder desempeñarse de forma eficaz y pertinente, y, potenciar con estas el aprendizaje de sus estudiantes.

Lo primero que se deba ubicar entonces, son los rasgos o características que definen a un buen docente, lo que un "profesor debe saber y hacer" para ser un "buen docente". Por lo general, a estos se les agrupa en dimensiones o ámbitos conformando perfiles, marcos o modelos, los cuales se construyen considerando,

entre otras cosas, los roles que desempeñan –facilitador, planificador, investigador y orientador– (Estrada, 2002); las prácticas que realizan –laboral, enseñante, social, institucional– (Lombardi, citado por Montero, 2011); los tipos de perfil que se interrelacionan –ocupacional, de especialidad y prospectivo– (Izarra, López y Prince, 2003); las clases de capital que deben desarrollar –humano, social y decisional- (Hargreaves y Fullan, 2014); las competencias para la enseñanza (Perrenoud, 2004b), los atributos para la efectividad docente (Hunt, 2009) o, bien, los dominios de la responsabilidad docente (Danielson, 2011).

La mayoría de estos modelos consideran una serie diversa y combinada de habilidades, actitudes y/o competencias. Al respecto, una revisión que realizan Bourgonje y Trom (2011) de los perfiles por competencias (PC) elaborados en distintas regiones del mundo, muestra que un PC ideal no solo incluye conocimientos específicos de un determinado ámbito, sino también aptitudes más amplias de preparación para la vida y competencias culturales y socio-emocionales. A partir de esta revisión, Borgonje y Trom concluyen que se deben tomar en cuenta tanto los factores personales que afectan al desempeño del docente como el contexto educativo.

Tedesco y Tenti (2004) por su parte, advierten que la elaboración de un listado de las "características deseables" de un docente, a partir de una revisión de la literatura contemporánea, sería interminable, e incluso con algunos elementos contradictorios; esto es, un tipo ideal imposible de realización práctica. Con todo, lo cierto es que los perfiles docentes son útiles como marco de discusión sobre la calidad de los profesores y para proporcionar parámetros para su evaluación y crecimiento profesional.

Como producto de la reforma educativa en México, como un marco para el fortalecimiento del desempeño docente y su evaluación, se establecieron el *Perfil, Parámetros e Indicadores para Docentes y Técnicos Docentes*, tanto para educación básica como para la educación media superior. En éstos se plantean, organizados en cinco dimensiones, las características, cualidades y aptitudes deseables que requieren los docentes para un desempeño profesional eficaz, además de ser una guía que permita a maestras y maestros orientar su formación para desempeñar un determinado puesto o función (SEP, 2015a;2015b). La Tabla 5.1 presenta una síntesis de los Parámetros, perfiles e indicadores para la educación básica y media superior.

Como resultado de la reciente reforma educativa en México, la política pública dirigida a la mejora del desempeño docente se está reconfigurando. Es en este proceso que resulta necesario comprender mejor la complejidad del oficio docente, los contextos donde éste se desenvuelve y los factores que lo condicionan, así como a los sujetos que lo desarrollan de manera cotidiana; al tiempo que ellos mismos se reconstruyen como producto de las experiencias escolares particulares.

Tabla 5.1. Parámetros, perfiles e indicadores para la educación básica y media superior	
Educación básica	Educación media superior
Dimensión 1. Un docente que conoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender.	**Dimensión 1.** Adapta los conocimientos sobre la disciplina que imparte y los procesos de enseñanza - aprendizaje de acuerdo con las características de los estudiantes.
Dimensión 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo, y realiza una intervención didáctica pertinente.	**Dimensión 2.** Planifica los procesos de formación, enseñanza - aprendizaje y evaluación atendiendo al enfoque basado en competencias, y los ubica en contextos disciplinares, curriculares y sociales.
Dimensión 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje.	**Dimensión 3.** Organiza y desarrolla su formación continua a lo largo de su trayectoria profesional.
Dimensión 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos.	**Dimensión 4.** Vincula el contexto sociocultural y escolar con el proceso de enseñanza - aprendizaje.
Dimensión 5. Un docente que participa en el funcionamiento eficaz de la escuela y fomenta su vínculo con la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad	**Dimensión 5.** Construye ambientes de aprendizaje autónomo y colaborativo atendiendo el marco normativo y ético.

Fuente: Elaboración a partir de SEP, 2015a; 2015b.

Menciona Poggi (2006) en el prólogo de *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, que pocas veces en la historia del oficio docente, éste ha enfrentado tantos cambios como los acontecidos en las últimas décadas, algunos sociales y culturales y por lo tanto, externos a los propios sistemas educativos. En este contexto de transformaciones, el trabajo docente representa una actividad compleja y de alto nivel que no siempre tiene el reconocimiento social, además de que se olvidan muchas de las variables que intervienen en su práctica, las que la hacen, sin duda, una labor compleja (Poggi, 2006).

En este capítulo se reflexiona, desde la mirada de los docentes, sobre los principales rasgos que debe reunir un buen docente. Ello, a partir de un estudio de grupos focales realizado en 2014, en el que se entrevistaron a poco menos de 500 maestros de educación básica y media superior, para conocer sus opiniones respecto a las características que debe reunir un profesional de la enseñanza hoy en día para ser considerado como un buen docente, indagando también en los factores del contexto que condicionan o afectan su desempeño e identificando, a partir de esto, algunas necesidades de formación desde los propios contextos de actuación de los docentes, las cuales poseen una gran potencialidad para el

cambio (Marcelo, 1999), por lo que deben ser consideradas en la construcción de políticas educativas integrales dirigidas al fortalecimiento del desempeño profesional de los docentes.

Apunte metodológico

El presente capítulo retoma las opiniones de docentes de educación obligatoria que participaron en grupos focales que desarrolló el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en octubre de 2014, a quienes se les preguntó, entre otras cosas, cómo se puede definir a un buen docente, qué significa una buena enseñanza, cuáles son los principales factores que condicionan su labor como docentes y su desempeño y, qué se puede hacer para mejorar su desempeño. Esta indagación permitió también conocer las necesidades de formación de los docentes, para que ellos puedan enfrentar mejor los retos educativos que les plantean sus contextos particulares.

El objetivo general que se planteó para el estudio del cual se desprende este apartado, fue conocer a profundidad la opinión de docentes de educación básica y media superior acerca del sentido y alcances de los procesos de evaluación del desempeño docente, así como de los factores que condicionan su labor educativa, con el fin de considerar sus perspectivas tanto en la integración de un marco conceptual y metodológico para la evaluación del desempeño docente, como en los procesos de emisión de directrices en este ámbito.

El estudio realizado tuvo como sustento metodológico los principios de la investigación cualitativa. Ésta se interesa por la forma en como el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y los procesos; por la perspectiva de los participantes; por sus sentidos, por su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos (Vasilachis, 2006). En este marco analítico, se identificó al grupo focal o grupo de enfoque, como una herramienta pertinente para acercarse a las perspectivas y significados que los profesores de educación básica y media superior construyen en torno a su labor educativa y las condiciones que influyen en su desempeño; a sus experiencias y al sentido de sus acciones dentro de los espacios escolares y sociales en los que interactúan.

Siguiendo los fundamentos del denominado muestreo teórico o intencional, el cual consiste en la selección de los casos a partir del valor informativo y su capacidad de dar respuesta a los objetivos de la investigación (Patton, 1990), se seleccionaron nueve entidades federativas de la República Mexicana, con diferencias en sus indicadores educativos y económicos, de distintas regiones del país: Nayarit, Durango, Sinaloa, Yucatán, Baja California, Chiapas, Jalisco, Nuevo León y Puebla.

En cada uno de los estados mencionados se organizaron, con el apoyo de las autoridades educativas estatales, cuatro grupos focales; uno por cada uno de los niveles educativos que integran la educación obligatoria: educación preescolar, educación primaria, educación secundaria y educación media superior. Se solicitó que los grupos estuvieran integrados por diez profesores y que se conformaran de

manera heterogénea en cuanto al sexo de los participantes, años de experiencia, modalidades educativas y tipo de contextos donde se ubican sus escuelas de adscripción.

De manera complementaria se organizaron en la ciudad de México, grupos focales con profesores de educación preescolar indígena, educación primaria indígena, directores de educación básica, directores de educación media superior, supervisores de educación básica y personal de apoyo técnico pedagógico, de distintas entidades federativas. En total se realizaron cuarenta y dos grupos focales, en los que participaron un total de 436 docentes de educación obligatoria.

Con la información recabada en los grupos se realizó un análisis comprensivo, que buscó explicitar los significados que los docentes dieron a las distintas temáticas abordadas en las entrevistas grupales. Así, se ordenó y clasificó la información, se desagregaron temas y patrones característicos, se identificaron analogías, y se construyeron categorías. La intención fue construir un cuerpo interpretativo que ayudara a alcanzar el objetivo que el estudio se planteó, superando el marco particular de las observaciones (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002).

A partir entonces, de dicha indagación y desde la mirada de docentes de los distintos niveles educativos del tramo obligatorio, en este capítulo se discuten los principales rasgos que deben integrar el perfil de un docente.

Los docentes entrevistados dijeron experimentar múltiples complicaciones y tensiones en cada uno de los contextos particulares en los que desarrollan su práctica educativa, los cuales se caracterizan generalmente por carencias de recursos y apoyos. En su mirada, la labor docente se encuentra enmarcada por procesos de reconfiguración socioculturales y económicos, así como por reformas educativas y laborales, que han derivado, entre otras cosas, en mayores demandas a su desempeño y también en cuestionamientos a su eficacia.

Lo primero: tener vocación

Entre los principales rasgos actitudinales que fueron expresados de manera reiterada como parte de las respuestas a qué significa ser un buen docente, se encuentran el compromiso, la honestidad y la responsabilidad que deben mostrar los maestros al coordinar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, los cuales se reflejan en aspectos como la motivación, la asistencia al trabajo con puntualidad, el cumplimiento de las actividades encomendadas y no alejarse de los propósitos educativos de su labor, que es la formación de los estudiantes.

En los grupos se hizo referencia también a aspectos como la actitud positiva que se debe poseer, la disposición para aprender y compartir, la actitud de servicio, la entrega y el amor por el trabajo, poniendo siempre un “extra” en lo que se hace, llegando incluso al sacrificio o “a hacer lo extraordinario”, diría uno de los participantes. En este sentido, otro docente expresó: “un buen docente, en lo personal, es (ser un buen docente es) tener primeramente amor por lo que

estamos haciendo; vocación y convicción" (GF, Nay, Prees, 25/09/2014).4 Algunos de los directores, supervisores y personal de apoyo técnico pedagógico entrevistados agregaron también algunos rasgos, más ligados a la disciplina y el cumplimiento de la normatividad.

> Para mí la disciplina es importante como docentes también. Ya lo mencionaba la maestra, la vocación, la disciplina para llevar a cabo nuestro trabajo con una mayor responsabilidad… (GF, DF, Dir. EB, 18/10/2014).

Dentro de este ámbito actitudinal, la vocación fue un término que se mencionó de manera reiterada en todos los niveles educativos de la educación obligatoria y entre todos los actores escolares que participaron en los grupos focales:

> Mire, para empezar, para ser un buen docente y poder impartir una buena enseñanza, desde mi punto de vista, lo primero que necesitamos es vocación. Podré saber mucho. Podré tener mucho conocimiento, (pero) si no tengo vocación eso no me va a servir de nada… (GF, Sin, EMS, 03/10/2014).

El significado que se le atribuye a la vocación no siempre es el mismo, ni tampoco la identificación de sus orígenes. Algunas veces ésta se relaciona con una cuestión de amor y pasión por la labor que se realiza, o lo que dentro de ella es considerado como fundamental. En otros momentos, la vocación se identifica más como el profesionalismo con el que se cumplen las tareas y responsabilidades que los maestros tienen encomendadas. Lo cierto es que, en las narrativas de los docentes, tanto vocación como responsabilidad son conceptos que van de la mano, o al menos así lo refirieron varios de los docentes.

Sobre la vocación, Dubet (2006) menciona que ésta adquiere hoy una fisonomía menos heroica, presentándose menos como una adhesión y como un sacrificio a valores superiores que bajo la forma de una realización del sujeto en su actividad profesional, donde son importantes la reflexividad y la disposición que le permita cumplir con un trabajo irreductible a una técnica. Sin embargo, sí es importante destacar que entre los docentes mexicanos continúa escuchándose aún el eco de esa vocación con un carácter heroico; la docencia como un apostolado, que debe caracterizarse por una mística, como lo expresó uno de los participantes en los grupos focales.

Lo anterior parece coincidir con las conclusiones encontradas para América Latina en cuanto a las percepciones sobre la profesión docente. Por ejemplo,

[4] El empleo de fragmentos de los relatos trascritos, tiene el propósito de respaldar y ejemplificar lo argumentado. Para la identificación de referencias directas de los grupos focales, se utilizó la siguiente estructura: GF, para definir que los extractos de entrevistas provienen de un grupo focal; la abreviatura del estado en el que se realizó el grupo focal (Nay, Dgo, Yuc, Jal, Chis, Pue, BC, Sin, NL, DF) el nivel educativo al que pertenecían los participantes (Prees, Prim, Sec, EMS) o, en el caso de los grupos del DF la figura o modalidad convocada, además del tipo educativo (Prim. Indig; Dir. EB, Dir. EMS; Sup. EB; ATP. EB) y la fecha de la realización del grupo (03/10/2014). De esta manera cada referencia quedó, por ejemplo, de la siguiente forma: [GF, BC, Prees, 03/10/14] o [GF, DF, Prees. Indig, 18/10/2014].

Vaillant y Rossel (2006) muestran que los maestros se sitúan entre un sentido vocacional o "misionero" y un rol más profesional entendido como de facilitador de los aprendizajes, más que de transmisor de cultura y conocimiento.

En cuanto al origen de la vocación, los argumentos de los docentes, por un lado, lo ubican como una cualidad innata que guio los pasos de la persona para tomar la decisión de elegir la carrera docente como profesión, en ocasiones producto de un ambiente familiar donde otros miembros de la familia son, o fueron, también maestro. En este sentido, la vocación se significa como parte de una herencia o tradición que se continúa.

Sin embargo, la vocación también suele referirse como un producto de la experiencia de los jóvenes normalistas en las escuelas formadoras de maestros, en donde la vocación "nace": "Ahorita soy maestro porque…me encantó, me gustó, me nació esa vocación…" (GF, Jal, Prim, 25/09/2014).

> …[en] la propia licenciatura se ha perdido la mística del docente. Lo que nos acaba de hablar el maestro es mística. "Quiero estar aquí" … y eso fue desde el primer día que nos presentamos a clases en una Normal. Entonces crearon esa mística en todos; ese deseo de servir que pese a todo y en contra de todo, seguir, no claudicar; hacer; continuar… (GF, Jal, Sec, 26/09/2014).

Entre los docentes de media superior, por su parte, la vocación es identificada como algo que se descubre en algún momento de la vida de los sujetos; a veces como producto de la propia práctica docente. En los grupos focales con docentes del nivel medio superior hubo relatos sobre su incorporación a la docencia como algo no planeado o considerado momentáneo mientras se encontraba un trabajo relacionado con la profesión que se estudió, por la invitación para cubrir "algunas horas", o como una alternativa ante el desempleo. Para ellos, la vocación es algo que emerge como producto de la experiencia cotidiana en las escuelas.

> …conocí gente del ayuntamiento del municipio donde pertenezco y supe que iban a abrir dos bachilleratos… estaba el Bachillerato donde pertenezco que iba a ser municipal y nada más me dieron esa opción. Ganando nada, pero con la posibilidad de que algún día ibas a tener tú tu clase. Y pues me arriesgué, me arriesgué esos 5 años, pero también -como muchos de nosotros- teniendo otro trabajo en las tardes. ¿Para qué? Para solventar los gastos de la casa… Y, así fue como yo me metí a la docencia; por necesidad…Déjeme decirle que me encanta la docencia, me encanta mi trabajo. El amor llegó yo creo que después, ¿sí? [Risas] Pero así fue. Y yo creo que a varios de nosotros… (GF, Pue, EMS, 10/10/2014).

La vocación y/o la ética profesional son aspectos que se interrelacionan como parte del perfil del que podría considerarse un "buen maestro", que se complementa con la calidad humana y ética que deben poseer las personas que desempeñan esta labor, la cual se manifiesta, entre otros aspectos, en un buen trato a los estudiantes, la empatía hacia ellos y la sensibilidad hacia los problemas que éstos enfrentan, así como en un sentido de justicia; en la integridad que

poseen como personas, la estabilidad emocional y el equilibrio psicológico que deben tener; los valores que guían su actuar y la relación con los otros, así como en la congruencia entre lo que se dice y hace.

De esta manera, desde la opinión de los docentes, el maestro debe ser como un tipo modelo para sus alumnos de tal manera que vean en él la figura que ellos quisieran ser; un ejemplo, que es consciente de que está formando a personas.

> Si una persona (egresado de la Normal o con cualquier otra licenciatura) no es buen ser humano, no va a ser buen maestro. Podrá hacer todos los cursos, maestrías, doctorados… Pero si no tiene una buena calidad humana, no podrá ser un buen maestro. Se nos olvida que estamos trabajando, estamos formando (esa es otra palabra que se nos olvida), estamos formando a jóvenes del México del futuro. Entonces, si yo no tengo valores claros y firmes para transmitírselos a mis alumnos, entonces, ¿qué clase de ciudadanos estoy formando? Todo eso se nos olvida (GF, Dgo, Sec, 10/10/2014).

Un segundo requisito: saber leer el contexto y adaptarse a éste

La vocación y la ética profesional se presentan como el telón de fondo sobre el cual se despliegan una serie de competencias docentes, las cuales les permiten dar respuestas a las múltiples exigencias que les impone el contexto. Al considerar los múltiples factores que condicionan la labor docente y su desempeño, en contextos heterogéneos y en transformación continua, algunos autores hablan del oficio docente (Dubet, 2006; Tenti 2009) como la respuesta que construyen los profesores, a través de la experiencia cotidiana, a las exigencias del mundo escolar y educativo, dándoles coherencia y sentido a este trabajo, al tiempo que construyen una identidad.

Los maestros no operan en una estructura inamovible. Los docentes tienen capacidad de agencia, por lo que la definición de profesor no puede ser reducida a un rol ni a un status que las instituciones establecen. Ser profesor es un oficio, un trabajo a través del cual los actores manejan sus experiencias escolares sucesivas, combinando y articulando las distintas lógicas de acción que integran el mundo escolar (Dubet y Martuccelli, 1998).

Para que las diversas competencias para la enseñanza (Perrenoud, 2004b) se desarrollen y se concreten en la construcción de estrategias diversas, que pretenden ser eficaces y pertinentes, los maestros deben aprender a tomar en cuenta los contextos particulares en donde la labor docente tiene lugar. O como lo mencionó una profesora, al definir el perfil de un buen docente: “principalmente tiene que saber leer el contexto”.

> ...considero que algo muy importante que acompaña a la vocación, son las competencias. El tener el conocimiento; el conocimiento desde el contexto donde voy a trabajar que implica: comunidad, escuela, compañeros, alumnos; de tener la habilidad de "ya tengo este diagnóstico del contexto, ahora tener la habilidad para yo planificar y diversificar esas actividades…" (GF, BC, Prees, 02/10/2014).

La lectura pertinente de los contextos particulares donde se desarrollan las prácticas educativas, de las realidades no solo educativas sino sociales e institucionales que las condicionan y configuran, implica, entre otros aspectos, desarrollar la capacidad de observar e identificar situaciones, dinámicas y problemas; "ver más allá de la cáscara de los problemas". Con base en ello, elaborar diagnósticos más integrales y, a partir de éstos, construir estrategias más eficaces y pertinentes, así como buscar alternativas ante las complicaciones que se presentan para alcanzar los propósitos educativos; para contribuir a la construcción de oportunidades de aprendizaje para los estudiantes; para detener e intentar revertir los rezagos educativos que éstos presentan y para ampliar sus horizontes.

Así, una comprensión amplia de lo educativo y social se presenta como condición indispensable para la búsqueda de alternativas, para la toma de decisiones y la intervención. En este sentido, los participantes de los grupos focales, añaden a estos rasgos que debe poseer un buen docente, la capacidad para solucionar problemas, a veces en situaciones que resultan inesperadas en el desarrollo de las prácticas educativas, donde es importante la imaginación, la creatividad y la habilidad para innovar, incluso improvisar, haciendo uso de los recursos con los que se cuentan, o pueden conseguir, en ambientes educativos y sociales caracterizados por las carencias. Es importante el empleo pertinente de los referentes que se poseen (conocimientos, capital cultural, competencias, recursos, etc.). Entre éstos, los elementos teóricos como verdaderas herramientas metodológicas en los procesos de comprensión de los contextos particulares y en la construcción de estrategias educativas acordes a ellos.

> Bueno yo creo que es muy importante llevar a cabo la práctica y la teoría, en este caso la praxis como dijo Freire, "la práctica sin la teoría es ciega y la teoría sin práctica es vana". Entonces, yo creo que es muy importante llevar ambas de la mano. ¿Por qué? Porque nos hace una mejor persona; vemos la perspectiva desde otro punto de vista, desde lo teórico, qué es lo que vamos a enseñar, desde los cimientos. La práctica es el desarrollo. Cómo lo vamos a llevar a cabo y, más que nada, si no llevamos a cabo la praxis, entonces estamos trabajando a medias (GF, Dgo, Prim, 09/10/2014).

Resulta también importante, en este marco, el liderazgo como una cualidad, que permite a los docentes, además de dirigir los procesos educativos en interacción con los estudiantes, coordinar estos y otros procesos, gestionar apoyos. Pero, también apoyar a los otros que lo requieren. Entre ellos a sus propios compañeros de trabajo; construir redes con docentes más allá de los

propios espacios escolares; integrarse al trabajo colaborativo para dialogar y establecer acuerdos que permitan hacer frente a los problemas comunes e intervenir de mejor manera en las realidades complejas que se experimentan, constituyéndose, de esta manera, en un agente de cambio social.

Son los maestros que laboran en los contextos rurales, y de manera particular en las escuelas multigrado e indígenas, los que expresan las mayores complicaciones para encontrar respuestas apropiadas a los grandes problemas que enfrentan, donde los saberes que poseen y los esfuerzos que realizan, como parte de un oficio docente que encuentra mayores exigencias, parecen ser siempre insuficientes.

Estas complicaciones se agravan cuando los maestros de recién ingreso al sistema educativo son enviados, sin práctica previa en estos contextos y a veces sin conocer la lengua de los niños y niñas a quienes van a atender, a hacerse cargo de grupos multigrados, donde además tienen que realizar tareas administrativas y de la dirección del plantel educativo, las cuales tampoco conocen.

> Trabajar en una comunidad, en una región indígena, es muy difícil, ya que hay comunidades en las que no se cuenta ni siquiera con un aula para trabajar… Para lograr los niveles de aprendizaje en estas regiones, en estos lugares, se tiene que considerar el contexto; con qué contamos, porque a veces ni siquiera con material… El maestro tiene que sacar ideas de no sé dónde para poder desarrollar ambientes de aprendizaje, usar todo lo que los niños conocen, porque son niños hablantes de otras lenguas... (GF, Dgo, Prees, 09/10/2014).

Es también en estos contextos rurales donde se identifica con mayor fuerza la necesidad de una capacidad de adaptación para hacer frente a las exigencias que se presentan. Aunque ésta en realidad se menciona como un rasgo que deben poseer los maestros en todos los niveles educativos de la educación obligatoria.

Tercer requisito: reflexionar sobre la propia práctica y actualizarse

En el oficio docente, que se reconstruye a través de la experiencia escolar cotidiana y se dan respuestas a las exigencias educativas y sociales, los procesos de reflexión y auto reflexión, también identificados en los grupos focales como rasgos de un buen docente, resultan de gran relevancia; se encuentran en la base de esta comprensión de los contextos particulares, la adaptación a éstos, la búsqueda de respuestas y alternativas a los problemas que se enfrentan, así como de la construcción de estrategias pertinentes y eficientes, la autoevaluación de la práctica.

Algunos autores como Schön (1998) y Perrenoud (2004a) han analizado la importancia que la reflexión sobre las propias prácticas docentes tiene no solo para tomar conciencia de la experiencia sino para orientar, a partir de un diálogo

con las situaciones presentes que se enfrentan, los referentes científicos y técnicos que se poseen, la intervención en busca de lograr objetivos específicos.

Así, la capacidad para aprender y ser autodidacta, aspectos identificados en los grupos focales, parecen completar este perfil del docente que desarrolla su labor en situaciones complejas, diversas y cambiantes; el de un profesionista de la educación. El aprender a aprender, como una competencia que forma parte de las actuales propuestas curriculares, se identifica también como algo muy importante para quienes coordinan su implementación en las aulas. Ésta, entre otros aspectos, implica la capacidad para proseguir y persistir en el aprendizaje; obtener, procesar y asimilar nuevos conocimientos y habilidades; organizar el propio aprendizaje a partir de la identificación de las necesidades, sus aprendizajes previos, las experiencias vitales y los propios procesos que se desarrollan para que el aprendizaje sea posible, así como de las oportunidades disponibles. Un buen docente, mencionan los maestros, es quien se preocupa por su actualización constante y en general por su fortalecimiento profesional.

La comprensión de los contextos educativos y sociales, por parte de los maestros, así como el despliegue, desarrollo y fortalecimiento de sus competencias profesionales al momento de diseñar e implementar estrategias diversas para el logro de ciertos propósitos educativos tiene su concreción, o pretende tenerla según la visión de los docentes, en la construcción de ambientes propicios para el aprendizaje, que permitan a los estudiantes obtener conocimientos, desarrollar competencias, fortalecer valores, con lo cual no solo den respuesta a las exigencias escolares sino a otras que les plantean los diversos contextos sociales, actuales y futuros, en los que participan. En síntesis, el desarrollo de competencias para la vida.

Los rasgos que se relacionan con “un buen docente” se van entrelazando con los que, desde la perspectiva de los maestros, caracterizan a la “buena enseñanza”. Un buen docente es aquel que desarrolla una buena enseñanza. Ésta, se construye, como se ha mencionado, en interacción con otros, principalmente con los estudiantes, pero también con otros maestros. En casos contados los padres de familia, los directivos y los apoyos técnicos pedagógicos son vistos como relevantes en esta construcción.

Cuarto requisito: la empatía con los estudiantes

Finalmente, los maestros entrevistados mencionaron que el estudiante es el punto de partida, la guía de los procesos de enseñanza y su fin. A partir del conocimiento de los estudiantes; de los aprendizajes que ha logrado en los otros niveles o grados educativos; de las creencias, conocimientos y competencias que en general posee; de los procesos de desarrollo psicosocial que ha alcanzado; de las maneras como construyen sus aprendizajes; de sus rasgos socioculturales, así como de las familias, comunidades y espacios en los que actúan; de los intereses, perspectivas, valores, necesidades y problemas que tiene, es que cobran relevancia y pertinencia las estrategias educativas que se implementan.

Para que la relación que se entabla con los estudiantes sea más cordial y productiva, y permita que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollen de mejor manera, los maestros en los grupos focales, señalan que es importante entre otros aspectos, la empatía, la sensibilidad ante las realidades de niños y adolescentes, el respeto que debe guardar el trato, las altas expectativas que deben tenerse sobre ellos, así como la promoción de la autoestima, la generación de confianza y motivación.

> Yo creo ese amor, esas ganas a querer transmitir, compartir con los muchachos, la materia… Esa empatía que comentaba también la profesora, que nos permite ir adecuándonos y ajustándonos a las condiciones únicas y particulares de cada grupo; y, que también nos permite reconocer que nosotros necesitamos también estar exactamente a la expectativa de las condiciones de los grupos y… reconocer cuándo necesitamos nosotros cambiar, ajustarnos a las condiciones que se nos presentan (GF, BC, Sec, 03/10/2014).

En esta interacción es importante la claridad para comunicar, por un lado y, por otro, la disposición a escucharlos; el diálogo que se establezca con los estudiantes, los espacios de expresión y participación que puedan abrirse, así como la disposición para aprender de ellos, porque como lo mencionó una maestra en uno de los grupos focales: cada niño también nos enseña. En lo anterior, la dimensión afectiva y emotiva también es mencionada como algo que adquiere importancia; aspecto que se menciona de manera más frecuente entre las profesoras de educación preescolar.

Las estrategias con las que se pretenden construir ambientes que multipliquen las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes deben promover la reflexión de éstos, su capacidad de aprendizaje, el desarrollo de sus competencias y potencialidades que les permitan dar respuesta a las exigencias académicas, pero que también tengan una utilidad más allá de los espacios escolares en la solución de problemas y situaciones de la vida cotidiana, sin perder de vista las necesidades sociales en su conjunto que la sociedad demanda en su momento.

Los maestros señalaron que el desarrollo de valores, actitudes, el fortalecimiento de la confianza y la ampliación de los horizontes de los estudiantes son aspectos que debe promover la enseñanza. Hay que agregar que, en el desarrollo de los procesos de enseñanza, y en general en la interacción con los niños y jóvenes, se identifica la importancia de la equidad como un principio que permite garantizar el derecho a la educación y en particular apoyar a los estudiantes que más lo necesitan.

> …creo que eso se manifiesta (la buena enseñanza) cuando el alumno puede resolver sus problemas, el alumno es capaz de desenvolverse en cualquier contexto; creo que ahí estamos brindando las herramientas, ya no tanto información; la información existe en ya sabemos dónde, hay que saber analizarla, procesarla, y tomar decisiones. Cuando el alumno se comprometa a tomar decisiones y, sobre todo, también sea capaz de, si tomó la mala decisión, aceptar sus errores y corregir… cuando el alumno sea autónomo, creo que estaremos siendo capaces de resolver, de integrar al alumno (GF, Pue, Sec, 10/10/2014).

Las estrategias con las que se pretenden construir ambientes que multipliquen las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes deben promover la reflexión de éstos, su capacidad de aprendizaje, el desarrollo de sus competencias y potencialidades que les permitan dar respuesta a las exigencias académicas, pero que también tengan una utilidad más allá de los espacios escolares en la solución de problemas y situaciones de la vida cotidiana, sin perder de vista las necesidades sociales en su conjunto que la sociedad demanda en su momento.

Comentarios finales

A pesar de las particularidades que el desempeño docente adquiere en cada contexto (configurado entre otros aspectos por el tipo, nivel y modalidad educativa; la comunidad con sus características socio económicas y culturales; la región del país o de la entidad federativa en el que se la labor docente se desarrolla; la estructura, composición y funcionamiento del plantel educativo), los participantes de los grupos focales identifican rasgos generales que integrarían el perfil de un docente pertinente con las demandas y retos educativos del México actual; con un desempeño que se concrete en una enseñanza eficaz, relevante y equitativa. Los cuales implican, además, la identificación de un grupo de necesidades de formación cuya atención contribuiría al fortalecimiento de su desempeño profesional.

La vocación y/o la ética profesional se visualizan como uno de los principales soportes para el despliegue de las competencias docentes. Por otro lado, la capacidad para comprender las realidades educativas y sociales, así como la reflexión continua de la práctica docente constituyen aspectos importantes para el fortalecimiento del desempeño docente.

Además, es en la construcción de diagnósticos más completos sobre los contextos particulares donde la labor docente cobra sentido. Un docente, señalan, debe comprender las distintas dimensiones de las realidades de los estudiantes: sus necesidades educativas, sus antecedentes escolares, sus rasgos socioculturales, sus conocimientos, sus intereses y problemas, entre otros aspectos. Éstos son aspectos relevantes para la planeación y desarrollo de estrategias didácticas más pertinentes con los enfoques y objetivos educativos que hoy enmarcan a la educación obligatoria en México.

Si bien las dimensiones para un desempeño profesional eficaz que se proponen en los perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de educación básica y media superior, que la Secretaría de Educación Pública emitió en el marco de la implementación de la reciente reforma educativa, coinciden con los rasgos señalados por los docentes que participaron en los grupos focales, hay otros rasgos, como los ya señalados, que parecen no adquirir aún la relevancia que requieren, no obstante que, desde la perspectiva de los maestros que participaron en los grupos, son necesarios para que la enseñanza sea pertinente y eficaz.

Los perfiles, parámetros e indicadores, que son una guía para el trabajo docente y un referente tanto para la evaluación docente como para la formación y el desarrollo profesional, deben comprenderse como un esfuerzo colectivo de todo el sistema educativo y no como un rasgo o responsabilidad exclusiva de los maestros. En este sentido, se requiere avanzar en la comprensión de las realidades docentes y en la búsqueda de rutas más integrales para el fortalecimiento, mejora y revaloración de la labor docente.

La identificación de necesidades de formación docente desde los significados que los propios maestros construyen de su labor educativa y su actuación en contextos diversos, tendría que ser un aspecto clave en la construcción de políticas de desarrollo profesional docente con una perspectiva sistémica, cuya implementación incluye el desarrollo de acciones diferenciadas de formación y apoyo institucional que consideren los momentos distintos de sus trayectorias profesionales, sin olvidar otras necesidades, tanto individuales como las que se tienen como colectivos escolares, que se desprenden de las condiciones y las realidades particulares que enfrentan los maestros, así como los resultados obtenidos en los procesos de evaluación en los que participan.

Nota aclaratoria: Este capítulo toma como base los resultados del estudio titulado: La mirada de los docentes sobre los factores que condicionan su desempeño. Informe del análisis de la información obtenida en grupos focales con docentes y con informantes clave (directores, supervisores y asesores técnico pedagógicos). En esta investigación participó todo el personal de la Dirección General de Directrices para la Mejora de la Educación, del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, coordinado por la Dra. Arcelia Martínez Bordón.

Referencias

Bruns, B. y Luque, J. (2014). *Profesores excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*. Washington, DC: GrupoBanco Mundial.

Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: PREAL.

Bourgonje, P. y Tromp, R. (2011). *Educadores de Calidad: Estudio internacional sobre las competencias y estándares para docentes*. Bruselas: Oxfam Novib Internacional de la Educación.

Montero, C. (2011). *Hacia una propuesta de criterios de buen desempeño docente. Estudios que aportan a la reflexión, al diálogo y a la construcción concertada de una política educativa*. Lima: CNE, Fundación SM.

Danielson, Ch. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. Santiago: PREAL.

Diario Oficial de la Federación, DOF. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente.* Septiembre 2013. Recuperado de: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.

Estrada, L. (2002). *El desempeño docente*. Venezuela: Universidad de Carabobo.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

Hanushek, E. (2004). *Some simple analytics of school quality*. Cambridge: National Bureau of Economic Research.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.

Hunt, B. (2009). *Efectividad del desempeño docente. Una reseña de la literatura internacional y su relevancia para mejorar la educación en América Latina*. Santiago: PREAL.

Izarra, D., López, I. y Prince, E. (2003). "El perfil del educador". *Revista ciencias de la Educación*, (21), 127-147.

Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. (2005). *Los profesores importan: atraer, desarrollar y retener a los Buenos profesores*. París: OCDE.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: SAGE.

Perrenoud, P. (2004a). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2004b). *Diez nuevas competencias para enseñar*. México: SEP, Graó.

Poggi, M. (2006). Prólogo. En Tenti, E. (2006), *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (9-11). Buenos Aires: Siglo XXI.

Schmelkes, S. (Junio, 2013). La evaluación del desempeño docente. Estado de la cuestión. (Borrador para la discusión). *En la III Reunión Técnica Estrategia Regional sobre Docentes*. Santo domingo, República Dominicana: OREAL/UNESCO.

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2015a). *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación básica. Evaluación del desempeño docente y técnico docente. Ciclo escolar 2015-2016*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2015b). *Perfiles, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes en educación media superior. Evaluación del desempeño docente y técnico docente. Ciclo escolar 2015-2016*. México: SEP.

Strauss, A. y Corbin J. (2002). *La investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Tedesco, J. y Tenti, E. (2004) “Nuevos maestros para nuevos estudiantes”. En Pearlman, M., Schulmeyer, A., et al, *Maestros en América Latina: Nuevas Perspectivas sobre su Formación y Desempeño*. Buenos Aires: PREAL, BID.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?*. Barcelona: Paidós.

Tenti, E. (2009). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. Aprendizaje y desarrollo profesional docente. En Vélaz, C. y Vaillant, D. (Coords.), *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente* (pp. 39-48). Madrid: Fundación Santillana. Recuperado en http://www.oei.es/metas2021/APRENDYDESARRPROFESIONAL.pdf, el 09/12/14.

Vaillant, D. y Rossel, C. (2006). *Maestros de Escuelas Básicas en América Latina: hacia una radiografía de la profesión*. Santiago de Chile: PREAL.

Vasilachis, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Vélaz, C. y Vaillant, D. (Coords.). (2009). *Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente*. Madrid: Fundación Santillana

6. La formación docente sobre las TIC en las instituciones de educación superior

EDGAR OSWALDO GONZÁLEZ BELLO

Introducción

Las instituciones de educación superior (IES) han experimentado una diversidad de cambios y constantes transformaciones exigidas por la necesidad de afrontar el reto de innovar, particularmente en la forma de ofrecer la formación profesional mediante el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Brunner, 2008; 2003; Cabero, 2007); un elemento innovador agregado que entre sus propósitos, tiene considerado apoyar el desarrollo de la enseñanza para alcanzar una mejor calidad educativa.

De esta forma, la incorporación de las TIC ha impactado sustancialmente la docencia universitaria, una función que evoluciona y se adapta para preparar una generación de estudiantes que desconocen la vida sin la existencia de las computadoras e Internet. Por su parte, los profesores reciben sin opción, la solicitud de actualizar los planes y programas de estudios, y la tarea de planificar de forma creativa el proceso de enseñanza que les permita ofrecer el aprendizaje de las habilidades y las capacidades requeridas en un entorno dinámico, en constante cambio y abundante en información.

Este escenario exhorta en los profesores a perfilar un rol docente que incorpore nuevas formas de aprender, reconozca la necesidad de participación de los estudiantes y además, utilicen sus habilidades para generar nuevo conocimiento (Martínez, 2011); también que transforme las aulas y en su interior, fomente el compromiso y la motivación de cada estudiante, con el propósito de construir aprendizajes significativos y formar a los profesionistas con las capacidades necesarias para afrontar los retos del contexto global y la sociedad del siglo XXI (Ku Mota y Tejada, 2015).

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2004) fue quien inicialmente advirtió sobre explotar los beneficios de las TIC en la enseñanza, considerando que era esencial que los docentes se capacitaran y conocieran cómo utilizar estos recursos. En congruencia a esta recomendación, las IES reconocieron la carencia del manejo de

las TIC por los profesores, además de los problemas en su aplicación como estrategias metodológicas para integrarlas en la práctica docentes, por lo cual asumieron la necesidad de ofrecer formación a sus profesores.

De esta forma, la formación docente se ha constituido como un elemento estratégico para facilita y favorece la integración de las TIC (Del Moral y Villalustre, 2010), además de promover nuevas habilidades, destrezas y actitudes en los docentes. Una formación que, además de generar profesores competentes en el manejo de una diversidad de herramientas tecnológicas, debe crear capacidades para innovar y experimentar con las TIC, reflexionando sobre su utilidad y convertirlas en un recurso más dentro del aula.

Según Castillo y Cabrerizo (2006), la formación docente es el proceso permanente de adquisición y estructuración de conductas (conocimientos, habilidades, valores) para el desempeño de la función docente. Además, se refiere a planteamientos formales de procesos didácticos que posibilitan la capacitación, preparación, actualización o perfeccionamiento del docente para el desarrollo de una mejor condición profesional con el fin de construir, critica, reflexiva y eficazmente, un estilo de enseñanza con calidad que promueva un aprendizaje significativo en los estudiantes.

Con relación a las TIC, la formación docente se puede concebir como una estrategia para las instituciones que permitirá generar los conocimientos y las habilidades requeridas por una docencia innovadora. Esto se sustenta debido a que los profesores, según Domínguez, et al (2015), se les reclama demostrar que conocen lo suficiente acerca de las TIC y cómo pueden ser aplicadas en la actividad docente; en esta situación, algunos profesores perciben saber poco y se cuestionan si lo que saben, es suficiente o necesitan aprender más.

Conforme a estas posibilidades y requerimientos, las IES han centrado sus esfuerzos en diseñar e implementar programas de capacitación dirigidos a sus profesores que atiendan las necesidades de formación en aspectos tecnológicos y con el propósito de crear aquellas condiciones que les permita incorporar las TIC en las funciones docentes. No obstante, esta formación ha sido acontecida por diversos obstáculos como son: la falta de infraestructura tecnológica, la apatía para aprender, además de la capacitación limitada o carencia de ésta, entro otros aspectos, y que en conjunto han afectado este proceso generando creencias negativas en los profesores acerca de la capacitación que reciben y poco favorecen la adquisición de diferentes habilidades para utilizar las TIC.

Enfrentar estas exigencias de innovación, hace relevante la formación docente en las tendencias educativas que son predominantes como el uso de las TIC (Vélez, 2006), siendo fundamental para que los profesores cuenten con las herramientas necesarias y enfrenten, a través de su práctica profesional, los compromisos institucionales y curriculares que demandan dichas tendencias. En este sentido, es importante la capacitación, formación y actualización del docente sobre las TIC, con el soporte teórico y metodológico apropiado. Para esto, las IES también deben promover en el docente esta formación en los ámbitos pedagógicos y didácticos.

Según González y González (2007), la formación del docente debe ser comprendida como un proceso dirigido a potenciar el desarrollo profesional a partir de la reflexión crítica y comprometida con la calidad de su desempeño que lo lleve al ejercicio de un nuevo rol.

En adición al señalamiento anterior, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000) señaló que las funciones, habilidades y destrezas que debe poseer un profesor para ejercer una práctica educativa innovadora es formarse para la innovación a través de participar en programas de formación y actualización que ofrezcan las instituciones.

Considerando que la educación superior, las instituciones y los profesores, debe adaptarse a las exigencias y los cambios que se imponen dentro del actual contexto educativo (Brunner, 2003), este capítulo presenta una aportación teórica, la cual es producto de una revisión de literatura especializada sobre el tema, en cuanto a las condiciones de la política educativa con relación a las acciones que han sido implementadas al interior de las IES y que en conjunto, buscan ser un aporte significativo para el desarrollo de la formación de docentes en el uso de las TIC en la enseñanza; una estrategia pensada como una orientación hacia el mejoramiento de la calidad educativa.

Recuento de acciones institucionales para la formación sobre TIC

La educación superior de México se desarrolla en un contexto donde los profesores se adaptan gradualmente con el empleo de las TIC en la docencia, como una opción que les permita mejorar el proceso de enseñanza; también los estudiantes configuran nuevas formas de aprender e interaccionar. Estas intenciones sustentan el uso de las tecnologías para complementar la actividad docente que según Salinas (2009), posibilita un aprendizaje de forma diferente pero mejor, pero también implica modificar los métodos de enseñanza.

El conjunto de demandas hacia la enseñanza, también reclaman hacia el docente, el desarrollo de nuevas habilidades, conocimientos y creencias formativas (Marín, 2005), situación generada por un proceso de reflexión que lleva a cabo el docente.

Conforme al señalamiento anterior, UNESCO (2004) planteó la necesidad de docentes con habilidades y conocimientos necesarios para aprovechar los recursos y herramientas digitales de manera efectiva, siendo la formación docente una estrategia para lograr este propósito, de tal forma que esta experiencia les permita experimentar y capacitarse para desempeñarse en un entorno que hagan un uso innovador de las TIC.

En este contexto, las IES se han adaptado a los cambios requeridos, creando programas de formación (con cursos, talleres, etc.) que apoyen a los profesores para enfrenta el reto de rediseñar la manera de ejercer su práctica docente (González, 2008).

Domínguez, et al (2015) afirma que algunos cursos impartidos a los profesores del nivel superior, son estructurados para aprender programas de cómputo de uso general. También se encuentra en que la mayoría de los programas de capacitación o actualización para profesores universitarios dan por hecho que ya poseen el conocimiento y las habilidades para utilizar los recursos tecnológicos, lo cual representa un problema si se toma en cuenta que muchos de estos profesores apenas se inician en el manejo de las TIC. Esto encadena otros problemas y los lleva a abandonar la idea de capacitarse o actualizarse, además de construir una creencia de ser demasiado complicadas y poco el beneficio.

Este tipo de formación anteriormente descrita, ha llevado a que los profesores utilicen las tecnologías (procesadores de texto, hojas de cálculo y presentaciones electrónicas, Internet y navegadores, etc.) pero en tareas básicas y en comunicarse, no para cuestiones pedagógicas (UNESCO, 2004). Se suma que los conocimientos adquiridos de los cursos que enseñan a manejar ciertas aplicaciones tecnológicas, son difíciles de aplicar en la práctica, tanto en la enseñanza como en otras funciones que desempeñan.

Kirkwood y Price (2014) caracterizan los cambios en los profesores en la enseñanza, derivado de la formación que reciben acerca del uso de las TIC, enfocados a una de las siguientes cuestiones:

- Reproducir las prácticas de enseñanza existentes.
- Complementar la enseñanza existente.
- Transformación de los procesos y resultados de la enseñanza y/o aprendizaje.

En el caso de Latinoamericano, Swig (2015) ha identificado que los programas de formación de docentes sobre las TIC, ha sido poco efectiva para mejorar el desempeño de los profesores en el aula y asumiendo que la formación inadecuada es el obstáculo principal, atribuyendo a que carecen de una buena formación tecnológica para su uso con fines pedagógicos que permitan mejorar en la enseñanza.

Con relación a los efectos de estos programas de formación, un antecedente en IES mexicanas es el estudio de González (2008); en un grupo de profesores de la Universidad Autónoma de Tamaulipas encuentra que el 90% de docentes, refiere haber participado en programas de formación en pedagogía y uso de TIC para la enseñanza. Sus hallazgos le permiten señalar que la práctica educativa del profesor sigue siendo tradicional, a pesar de que han participado en los programas de capacitación.

Al explorar el caso de IES de tipo tecnológicas (Ku Mota y Tejada, 2015), se reconoce que a los profesores si se les fomentan su formación -la asistencia a cursos y la obtención de constancias- pero sólo participan los profesores jóvenes. A los docentes que están cerca de jubilarse, no les interesa.

Otra de las razones que orilla a los profesores a señalan porque nunca utilizan tecnologías, es carecer de las habilidades necesarias y percibir que no son útiles para sus asignaturas, ni son una prioridad para su institución (Marcelo, 2013),

sumado que en ocasiones no tienen acceso a la tecnología necesaria. Esto provee la evidencia al hecho de que las creencias de los docentes influyen de manera determinante en la utilización de las TIC para la enseñanza. Ante esto, Ermet y Ottenbreit (2010) consideran que las IES deben trabajar en estrategias de formación que permitan que la mentalidad de los profesores cambie y contemplen como idea que la enseñanza no es eficaz sin el uso apropiado de las TIC como recursos para facilitar el aprendizaje de los estudiantes.

Domínguez, et al (2015) al analizar la conformación de diferentes programas de formación sobre las TIC, con diferentes intenciones y planteados desde el punto de vista de expertos, ubica como en muchas veces se olvidan del actor principal que será formado: el profesor. Se formulan programas de capacitación con temas que son de poco interés, o no son de utilidad para el profesor, además de que se imparten con metodologías didácticas que mucho difieren de cómo aprenden, sobre todo, los profesores adultos.

De esta manera, el entrenamiento de los profesores en muchas IES se ha limitado casi exclusivamente, a una alfabetización tecnológica y de uso elemental de tal forma que, sólo un porcentaje mínimo de los docentes han tenido la oportunidad de hacer cursos o desarrollar prácticas formativas sobre el uso educativo de las tecnologías, por lo que Fernández, Hinojo y Aznar (2002) señalan que se requiere mejorar la formación docente.

Producto de estos obstáculos y limitaciones de la formación de docentes sobre las TIC, Swig (2015) advierte sobre tres desafíos:

1. El contexto institucional que se refiere a la infraestructura y la cultura digital de la institución.
2. El docente que refiere a su actitud y percepción con respecto a las TIC.
3. La innovación y su relación con el campo académico.

Según Froese, Riel y McGahey (2013), para los estudiantes universitarios su mayor preocupación se concentra en las culturas institucionales que pueden ser otro obstáculo en como los profesores están acostumbrados a los modos tradicionales de enseñar y se muestran reacios a cambiar. Implementar una enseñanza innovador con el uso de las TIC, requiere el cambio en las creencias y la cultura de los profesores (Ermet y Ottenbreit, 2010).

Contrario al señalamiento anterior, la formación del profesorado debe ir encaminada a favorecer la adquisición y consolidación de las competencias tecnológicas que son necesarias para la integración curricular de las TIC, y con el fin de optimizar los aprendizajes de los estudiantes, a través de alcanzar mejoras cualitativas en las estrategias y métodos de enseñanza (Del Moral y Villalustre, 2010). En ese sentido, la formación debe ir más allá de una capacitación instrumental (uso y manejo de herramientas tecnológicas) y traslaparse con la capacitación pedagógica y didáctica necesaria.

Para verificar la calidad de estas acciones formativas, Tejada y Ferrández (2007) señalan la necesidad de implementar procesos de evaluación de los programas de formación que se implementan como estrategias para mejorar en

las instituciones y sobre los efectos que estos generan en los profesores (aplicación del aprendizaje en su práctica) y en la enseñanza, además del impacto generado en el aprendizaje de los estudiantes. Esto permitirá identificar los alcances (satisfacción de las necesidades que ha sido motivo) y problemáticas que requieran definir nuevas estrategia que den soporte a cambios estratégicos en los programas de formación docente y para lo cual las IES deben estar preparadas.

Los programas de formación sobre las TIC deben servir como modelo para la capacitación que considere nuevos métodos pedagógicos y herramientas de aprendizaje (UNESCO, 2004); también requieren desarrollar estrategias con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje de los docentes. Estas estrategias según González y González (2007), deben ser flexibles y contextualizadas, integrar la teoría y la práctica profesional, además de propiciar la reflexión crítica y comprometida del profesorado con su desempeño para lograr la innovación en la enseñanza.

Para la integración de las TIC en la docencia, los profesores tendrá necesariamente que cambiar sus metodologías de enseñanza hacia otras caracterizadas por la combinación de recursos tecnológicos adecuados y un diseño didáctico basado en las necesidades específicas de aprendizaje considerando también contexto y que en conjunto constituyan una innovación (González, 2008). Evidentemente, esta transformación del papel docente implica un esfuerzo en la formación del profesorado.

Un aspecto importante de los principios de la formación docente para la innovación, es la relación entre la formación recibida por el profesor y el tipo de actuación (enseñanza) que posteriormente se les solicita que desarrolle (Tejada, 2001). En la lógica de Tearle (2003) y la formación sobre las TIC, el contenido y el enfoque de una formación debe ser planeada en términos de orientar hacia el desarrollo de habilidades de tipo tecnológicas y fomentar en el mismo momento, la capacidad de aplicar estas habilidades e integrarlos en una situación de enseñanza. Según Froese, Riel y McGahey (2013), la relación entre formación sobre las TIC que reciben y la enseñanza que se aspira, las creencias de los profesores se vuelven más divididas, lo que indica que existe un margen considerable para mejorar en los programas de formación.

A pesar de todo esto, las IES siguen requiriendo de profesores preparados, que además del contenido disciplinar, enseñen de la forma que demanda la nueva generación de estudiantes, siendo un aspecto del cual deriva la necesidad de formar tecnológicamente a los profesores (Cáceres *et al*, 2003). Esto seguirá implicado un esfuerzo adicional para adaptarse a nuevas formas del trabajo y transformar significativamente la enseñanza tradicional (Fernández, 2009). En ese sentido, los profesores deberán contar con programas de formación que les permita verdaderamente desarrollar las habilidades necesarias para dar atención a nuevas propuestas curriculares, de tal forma que contribuyan a través de su enseñanza para el logro de una mejor formación de sus estudiantes con una calidad educativa que la sociedad reclama (Vélez, 2006); una formación que les

permita actualizarse y capacitarse en los soportes teóricos-metodológicos apropiados y que originen el ejercicio de los roles docentes requeridos.

Existe una conciencia clara del papel del profesorado sobre la calidad de la educación (OCDE, 2005). En ese sentido, Tejada (2009) sustenta que la formación de los docentes debe acentuar su relevancia y significado sobre la calidad de la educación y se reconoce a los profesores como los actores más esenciales y la estrategia para avanzar hacia la enseñanza que la educación superior requiere.

Reflexionar la formación docente y las TIC

El análisis de la literatura permite considerar que hay intenciones y acciones por parte de las IES para ofrecer formación a los profesores sobre el uso de las TIC, esfuerzos que han sido enfocados a ofrecer el desarrollo de conocimientos y habilidades para manejar ciertas aplicaciones tecnológicas. Sin embargo, una reflexión sobre estos hecho permite suponer que existe la necesidad de mejorar el planteamiento de los esquemas de formación, capacitación y actualización docente en el uso de las TIC, siendo el docente un elemento constitutivo, imprescindible y clave en la calidad de la enseñanza (Tejada, 2001). También es considerable que las instituciones requieren innovar en las propuestas de formación del profesorado, orientadas en todo momento a elevar la calidad de la educación.

En ese sentido, los programas de formación docente podrían comprender diferentes alternativas de capacitación que puedan adecuarse a las necesidades y posibilidades del profesorado (González y González, 2007), además de las exigencias del contexto de su actuación profesional; también planificar estrategias que faciliten la formación y el intercambio de conocimientos y experiencias entre los participantes de estos procesos.

Sigue vigente el reto de reflexionar acerca de la formación docente y los programas de actualización y capacitación de profesores, en términos de que el profesor se encuentre en posibilidad de generar innovaciones (Moreno, 2000); de manera especial, estos programas necesitan ser objeto de innovación y enfrentarse al problema de generar experiencias de aprendizaje que permitan desarrollar a profesores innovadores. La innovación no es una opción elegible, debe ser intrínseca al proceso formativo del docente y abordarse como tarea colectiva, en el marco de intereses y propósitos de cada institución.

De entrada, facilitar esta formación implica prestar atención a la diversidad en el proceso y los sujetos: los profesores (Cáceres *et al,* 2003), también hacer modificaciones con respecto al énfasis (tradicionalmente en la enseñanza) y cambiar hacia uno que favorezca el protagonismo de los profesores en su propio aprendizaje con el trabajo de pequeños grupos; esto permitirá pasar hacia un modelo de formación centrado en los profesores.

Castillo y Cabrerizo (2006) señalan que la mejor manera de lograr esta capacitación del profesorado en la utilización de las tecnologías, es promover la formación adecuada desde las propias instituciones, incentivando el uso y

facilitando la tecnología adecuada, siendo aspectos que no deben quedar en el olvido. A través de estas acciones, es que el profesor podría ver la necesidad y la utilidad de las TIC en su quehacer docente y descubrir sus ventajas, además de sentirse apoyado en todo momento.

Otra alternativa de formación sería la propuesta de UNESCO (2004), señalando que un método factible para el desarrollo profesional del docente es ofrecer cursos por expertos, en centros regionales y nacionales, en los cuales se puedan adquirir las habilidades y los conocimientos tecnológicos según las necesidades particulares que presenten.

Para dar atención a estas necesidades y coincidiendo con Tejada (2001), en el diseño de un programa o estrategia de formación es imprescindible diagnosticar los factores implicados para tener una evaluación clara, precisa y realista de las necesidades formativas que son requeridas (necesidades individuales del profesor) y también de su propio contexto (necesidades sociales).

El impacto innegable de las TIC en las aulas es un motivo y una justificación para seguir investigando y producir un conocimiento, permitiendo así avanzar en el mejoramiento de la capacitación del profesorado y la innovación de la enseñanza que es esperada. Esto se adhiere a que los esfuerzos de transformación y cambio en las IES a través de considerar el empleo de las TIC seguirán siendo una estrategia fundamentada por la necesidad de ofrecer una enseñanza que facilita el aprendizaje significativo. En este punto, las políticas educativas deben tener un papel clave que desempeñar para ayudar a los profesores a desarrollar su formación.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES. (2000). *Documento estratégico para la innovación en la educación superior*. México: ANUIES.

Brunner, J. J. (2008). ¿Una sociedad movilizada hacia las TIC?, En UNICEF, *Las TIC: del aula a la agenda política* (pp. 41-54). Buenos Aires: UNICEF. Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/IIPE_Tic_06.pdf

Brunner, J. J. (2003). La educación al encuentro de las nuevas tecnologías. En Brunner, J.J. y Tadesco, J.C., *Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación,* (pp. 15-68). Argentina: UNESCO. [versión digital]. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001423/142329so.pdf

Cabero, J. (2007). Las necesidades de las TIC en el ámbito educativo: oportunidades, riesgos y necesidades. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 21(45), 4-19. Recuperado de http://investigacion.ilce.edu.mx/tyce/45/articulo1.pdf

Cáceres, M., Lara, L., Iglesias, M., García, R., Bravo, G., Cañedo, C. y Valdés, O. (2003). La formación pedagógica de los profesores universitarios. Una propuesta en el proceso de profesionalización del docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 4 (75) 1-15. Recuperado de http://rieoei.org/deloslectores/475Caceres.pdf

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior. Volumen II*. Madrid: Editorial McGraw Hill.

Del Moral, M. y Villalustre, L. (2010). Formación del profesor 2.0: Desarrollo de competencias tecnológicas para la escuela 2.0. Magister. *Revista Miscelánea de Investigación*, 1(63), 59-70. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3403432.pdf

Domínguez, J., Bárcenas, J. y Ruiz-Velasco, E. (noviembre, 2015). ¿Cómo sé que sé? TIC y Certificación. En *Simposio Virtual Internacional SOMECE 2015*. Sociedad Mexicana de Computación en la Educación, México. Recuperado de http://somece2015.unam.mx/anterior/MEMORIA/72.pdf

Ermet, P. y Ottenbreit-Leftwich, A. (2010). Teacher Technology Change: How Knowledge, Confidence, Beliefs, and Culture Intersect. *JRTE*, 42(3), 255–284. Recuperado de http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ882506.pdf

Fernández, F., Hinojo, F. y Aznar, I. (2002). Las actitudes de los docentes hacia la formación en tecnologías de la información y la comunicación (TIC) aplicadas a la educación. *Contextos Educativos: Revista de educación*, (5), 253-270.

Froese, B., Riel, R. y McGahey, B. (2013). *Teacher's view on the relationship between technology and aspirational teaching*. Canada: Canadian Teachers' Federation.

González, J. (2008). TIC y la transformación de la práctica educativa en el contexto de las sociedades del conocimiento. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2), 1-8. Recuperado de http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/gonzalez.pdf

González, R. y González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(6), 1-14.

Kirkwood, A. y Price, L. (2014). Technology-enhanced learning and teaching in higher education: what is enhanced and how do we know? A critical literature review. *Learning, Media and Technology*, 39(1), 6–36.

Ku Mota, M. y Tejada, J. (2015). Detección de necesidades de formación del profesorado de los institutos tecnológicos de Quintana Roo, México, basadas en competencias profesionales". *Educar*, 51(2), 397-416. Recuperada de http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.660

Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista Brasileira de Educação*, 18(52), 25-47. Recuperado de http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/03.pdf

Marín, V. (2005). Las creencias formativas de los docentes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(5), 1-13. Recuperado de http://rieoei.org/deloslectores/667Marin.PDF

Martínez, H. (2011). Docentes del siglo XXI: innovar o innovar. *Seminario Internacional: La práctica pedagógica en entornos innovadores de aprendizaje*. Uruguay: Organización de Estados Iberoamericanos.

Moreno, M. G. (2000). Formación de docentes para la innovación educativa. *Sinéctica*, 1 (17), 24-32. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99817933004

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2004). Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. *Guía de planificación.* París: UNESCO. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OCDE. Recuperado de https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf

Salinas, P. (2009). Modelo educativo y recursos tecnológicos. En Lozano, A. y Burgos, J., *Tecnología educativa en un modelo de educación a distancia centrada en la persona* (pp. 277-317). México: Editorial Limusa.

Swig, S. (2015). *TICs y formación docente: formación inicial y desarrollo profesional docente*. Chile: PREAL.

Tearle, P. (2003). Enabling Teachers to Use Information and Communications Technology for Teaching and Learning through Professional Development: influential factors. *Teacher Development*, 7 (3), 457-472.

Tejada, J. (2001). Función docente y formación para la innovación. *EDUCAME, Revista de la Academia Mexicana de Educación*, 4(4), 111-138.

Tejada, J. (2009). Profesionalización docente en el escenario de la Europa de 2010. Una mirada desde la formación. *Revista de Educación*, 1(349), 463-477. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_22.pdf

Tejada, J. y Ferrández, E. (2007). La evaluación del impacto de la formación como estrategia de mejora en las organizaciones. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-15. Recuperado de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15590204

Vélez, G. (2006). El docente ante los retos educativos del siglo XXI. *Pampedia*, 1(2), 55-59. Recuperado de https://www.uv.mx/pampedia/numeros/numero-2/6-El-docente-ante-los-retos-educativos-del-siglo-XXI.pdf.

7. El aprendizaje de una función: experiencias de supervisores de la ciudad de México

LILIA ANTONIO PÉREZ

Introducción

Las reformas curriculares de educación básica de las últimas décadas en México (1993 primaria y secundaria; 2004 preescolar, 2006 secundaria, 2009 primaria; 2011 educación básica[5]), aunado a los retos planteados recientemente en el marco del *Servicio Profesional Docente*[6], han generado la necesidad de fortalecer la formación de los maestros frente a grupo por ser quienes tienen la responsabilidad de recrear y traducir estas propuestas curriculares a situaciones de aprendizaje significativas y pertinentes para los alumnos. En este contexto también se ha planteado la necesidad de fortalecer la formación del personal directivo que tiene la consigna de garantizar las condiciones necesarias (materiales, organizativas, académicas) para que estas aspiraciones educativas se concreten en las escuelas: los supervisores escolares.

Si bien esta función ha adquirido diversos matices (penales, políticos, administrativos, académicos) a lo largo del tiempo (Arnaut, 2006), actualmente y a raíz de estas reformas curriculares y de otras acciones de política educativa, se ha enfatizado la importancia de su papel en el *apoyo académico a las escuelas de la zona* a o sector a su cargo (SEP, 2005; SEP, 2006; SEP, 2010; SEP, 2016); pero, ¿cuáles son los dispositivos y recursos con los que cuentan cotidianamente los supervisores para formarse y desarrollar esta importante tarea?, ¿consideran

[5] En agosto del presente año se ha presentado el *Modelo educativo y propuesta curricular 2016* con la finalidad de recuperar opiniones de diversos actores educativos para implementar esta reforma a partir del ciclo escolar 2017-2018, por tal razón, aún no se considera propiamente como una reforma curricular, considerando la temporalidad en que está siendo escrito este artículo.

[6] En la *Ley General del Servicio Profesional Docente* se plantea que, para garantizar el derecho a una educación de calidad para niños y adolescentes, el ingreso a la docencia y promoción a otras funciones en el sistema educativo mexicano, será mediante Concursos de Oposición, bajo este mismo propósito, se plantea la evaluación del desempeño, de manera periódica y obligatoria, para los docentes en servicio y de quienes desempeñan funciones directivas, entre quienes se ubican los supervisores escolares de educación básica.

suficiente la oferta de formación brindada por parte de la administración educativa, para responder a estas necesidades?

Desde estas primeras inquietudes, un propósito inicial del presente estudio[7] fue analizar la oferta de formación dirigida a los supervisores escolares en el entonces Distrito Federal (ahora Ciudad de México), desde la perspectiva de los mismos usuarios. Desde este interés, la pertinencia de un estudio de carácter cualitativo para identificar las percepciones y opiniones de los supervisores con respecto a la pertinencia de los programas de formación recibidos para su función, era evidente; ya que un estudio cualitativo permite identificar el sentido y significado que para los actores tienen sus propias vivencias y prácticas, en este caso, las vivencias y aprendizajes obtenidos en su participación en diversos programas de formación.

Un acercamiento de esta naturaleza contribuye a detectar procesos finos que se relacionan con saberes, certidumbres y conflictos que son visibles con diálogos y observaciones de las conductas de los participantes, (Woods 1989) (Velasco y Díaz 1997), ya que lo que se busca es tratar de comprender lo que los sujetos expresan, desde su propio mundo y horizonte de vida, con la finalidad de poder acercarse a su experiencia tal y como es vivida, sentida o experimentada por ellos. Siendo la observación (participante y no participante) y la entrevista a profundidad, las técnicas cualitativas más utilizadas, dentro de este enfoque de indagación.

Dado el propósito del presente estudio, la técnica de recolección de datos que se utilizó fue la entrevista semiestructurada; se denomina así, porque si bien el investigador tiene presente un conjunto de tópicos que trabajará con los informantes, éstos no necesariamente siguen un orden determinado, sino que se encuentran en función de la información e inquietudes que manifieste el entrevistado. De esta forma existe la posibilidad de realizar otras preguntas que permitan abordar los tópicos a indagar y que enriquezcan, o incluso modifiquen los supuestos iniciales. Por esta razón las recurrencias identificadas al analizar el dato empírico, llevaron a ampliar la mirada de los investigadores hacia las experiencias de formación de los supervisores, más allá de la oferta de formación recibida por vías oficiales; si bien los espacios de formación institucionales les resultaron relativamente suficientes (aunque con posibilidades de mejora), éstos no resultaron tan significativos en sus procesos de formación para el aprendizaje de la función supervisora, como aquellas experiencias que se realizaron en espacios informales y durante el desarrollo cotidiano de sus labores profesionales. Ejemplos estas experiencias son el intercambio de

[7] Este trabajo se derivó de algunos de los hallazgos de la investigación *Formación de los Supervisores de Educación Primaria en México: Análisis de Necesidades* desarrollada en el 2012 por Innovación y Asesoría Educativa A.C. (Caso Distrito Federal), en colaboración con la Universidad de Barcelona, España, la Universidad Autónoma de Nayarit, la Universidad Pedagógica Veracruzana y la Universidad Autónoma de Quintana Roo.

recomendaciones con sus colegas o autoridades inmediatas, o bien, cuando resuelven algunas problemáticas en las escuelas de la zona a su cargo, entre otras situaciones.

Las categorías emergidas de las recurrencias identificadas en el dato empírico, permitieron afinar la mirada en el análisis de las vertientes de formación de carácter informal (sin descartar la experiencia de formación en espacios oficiales) para dar respuesta a la pregunta central: *¿Cómo se aprende a ser supervisor de escuelas de educación básica?,* derivada en preguntas más específicas como: ¿cuáles son los dispositivos de formación (informales u oficiales) con los que cuenta un supervisor para aprender de la profesión?, ¿qué papel juegan los colegas en este proceso de aprender a ser supervisor?... ¿y los programas de formación continua?, en el presente escrito, ofrecemos algunas pistas al respecto.

Para el estudio se realizaron 14 entrevistas individuales y 4 grupales (conformados por 5 a 6 participantes). El número total de supervisores participantes fue de 32. Fueron entrevistados en la Ciudad de México. Posteriormente se procedió al análisis de todas las entrevistas para identificar recurrencias sobre las acciones y concepciones de estos sujetos (Heller, 1994); en un ir y venir entre el referente oficial (SEP, 2005; SEP, 2006, SEP, 2010; SEP, 2016), la literatura sobre el tema (Elizondo, 2001; Arnaut, 2006; Del Castillo y Azuma, 2009 y 2011, entre otros) y el referente empírico.

Este proceso permitió arribar a conclusiones respecto a los dispositivos de formación que resultan más significativos para el aprendizaje de la función. También permitió identificar algunos contenidos de formación emergentes para esta función, tales como el manejo de conflictos y la necesidad de fortalecer su comprensión de las propuestas curriculares más recientes en educación básica, para estar en mejores condiciones de promover procesos de asesoría en las escuelas a su cargo (SEP,2006; SEP, 2016). Los hallazgos identificados pueden ofrecer valiosas pistas para fortalecer las políticas de formación continua de esta importante función en el sistema educativo mexicano.

El acceso al cargo: Entre la voluntad y la circunstancia

Un primer aspecto que nos llamó inmediatamente la atención en las entrevistas con los supervisores, es que la mayoría de ellos manifestaron el hecho de no haberse planteado, dentro de su trayectoria profesional, la meta de ser supervisores de escuela:

> Supervisora.- Yo llegué a ser supervisora por una mera cuestión administrativa. Yo fui quince años directora en doble turno, era feliz, me gusta ser directora, pero en cuestiones administrativas yo tenía dos claves “20”, una dictaminada y una en interinos, y cada año me desplazaban. Pero viendo todos estos cambios, me llegó la oportunidad, me llamaron a la casa “¿sabe qué?, usted es candidata por dictamen extraordinario va una plaza de supervisora”, y por eso lo hice (SDF2-CGA).

> Supervisora: La renovación de los cuadros de supervisores (en el entonces Distrito Federal) ocurre en el momento que se da el retiro voluntario, yo tenía a una compañera supervisora en ese momento que llega a ser jefa de sector, y ella se queda sin mucho de su cuadro supervisor, yo estaba como directora en la escuela en la que ella estaba como supervisora, ella conocía de mi trabajo…fue en esa renovación oleada de gente nueva en que llegué a la supervisión, invitada por la jefa de sector (SDF6 ROBP).

Como se puede advertir, ambas profesoras no se habían planteado en su horizonte profesional, la perspectiva de ser supervisoras, sin embargo, por diversas circunstancias asumieron esta función. Lo anterior resulta significativo en lo que respecta a sus procesos de formación, pues al no tener avizorada esta meta en su carrera docente, muy probablemente no se plantearon la necesidad de contar con una preparación profesional para desempeñarla.

Sin embargo, ¿qué pasa en el caso de aquellos docentes que sí se plantean ser supervisores escolares?, veamos el siguiente caso:

> Me gusta la función docente, pero también me gusta la función del director. Y bueno con cierta responsabilidad que conlleva, me agrada la supervisión, me agradan los diferentes niveles que fui pasando, me agradó en esa función y también la situación de querer hacer algo en las escuelas, cuando yo veía que en otro nivel no se estaban haciendo las cosas, pero cuando uno llega aquí, nos topamos con que se encaran diferentes situaciones y esa fue la parte importante: El querer hacer algo para poder hacer y trabajar (SDF10 HGG).

Si bien el profesor plantea el deseo de ser supervisor, nos deja entrever que afrontar la función no es tan sencillo como se lo había planteado inicialmente: "nos topamos con que se encaran diferentes situaciones", aspecto que probablemente no sólo tenga que ver con la necesidad de una mayor preparación profesional para afrontar estas situaciones, sino también con factores de diversa naturaleza. Estos testimonios nos permiten identificar que, hasta años recientes[8], la administración educativa no había contemplado la necesidad de que los supervisores que acceden al cargo, cuenten con una preparación previa para ejercerlo (Calvo et. al. 2002; INEE, 2008):

> Yo creo que debería de haber un curso de inducción antes de tomar el puesto y que no fueran sólo cuestiones de tipo normativo que sí es importante por supuesto, pero que fuera más allá en darnos elementos para tener una visión más holística del trabajo de un supervisor. Uno lo va recuperando en estos cinco años, pero cuando uno llega ahí, mi visión era muy "cuadradita", nada más veía lo que yo podía ver, ni siquiera lo que quería si no lo que podía ver (SDF2 CGA).

[8] En la *Ley General de Servicio Profesional Docente,* publicado por el Diario Oficial de la Federación, en septiembre de 2013, se plantea que el personal que acceda a la función de supervisor por Concurso de Oposición cuente con 2 años de inducción para la función a través de procesos de tutoría y de cursos de formación.

Si bien no se desconoce que, en el marco del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013) se plantea que el personal que acceda a la función de supervisión por Concurso de Oposición cuente con 2 años de inducción para la función a través de procesos de tutoría y de cursos de formación, sería importante cuidar que estos procesos se desarrollen con la calidad y sistematicidad necesaria con la finalidad de que fortalezcan su desempeño en el cargo, en beneficio del aprendizaje de los alumnos, así como de los docentes y directores que desarrollan su labor educativa en las escuelas a su cargo.

Al andar se hace camino… ¡y se aprende con los demás!

Uno de los dispositivos que los supervisores entrevistados refirieron de manera más frecuente con respecto a la forma en que aprendieron a ser supervisores fue el intercambio de ideas con los colegas, veamos algunas referencias al respecto:

> No fue fácil aprender [a ser supervisora] porqué… durante todo ese tiempo tuve varios supervisores. Todos muy respetables en su modo de trabajo; pero se aprenden muchas cosas, muy positivas y otras muy negativas. Uno dice: Ve el actuar de las gentes, y pues tú dices: Yo no haría… en su lugar yo no haría algo así, y eso o: yo no actuaría de esa manera o dices, esto sí lo haría (SDF4 CGA).

> Yo veo a mis compañeros y me junto con los que saben. Y con los que puedo sacar provecho, con los que aprende uno mucho de normatividad. Porque hay gente muy preparada, hay veces que hay gente que ya viene con el don de dirigir, de administrar, de controlar, no sé… de ser líder. Entonces hay gente de donde mucho hay que aprender, yo además de los temas que se notan, hay compañeros que traen muy buenas propuestas de trabajo (SDF1 CGA).

En el primer testimonio, se identifica como la *apropiación*[9] (Heller, 1994) paulatina de ciertos marcos de actuación para desempeñar la función, se van adquiriendo incluso antes de asumirla; se aprende del otro a través de la observación y valoración de lo que hace (Carreño, 2006; Villarreal, 2006), valoración que se hace desde una perspectiva personal, en donde se aprueban o se reprueban ciertas formas de ejercer la función, lo interesante sería profundizar en la perspectiva desde la cual la supervisora entrevistada valora la práctica de los que, en su momento, fueron sus autoridades inmediatas.

Por otra parte, en el segundo testimonio se aprecia cómo la *circulación de saberes docentes* (Talavera, 1992; Rockwell y Mercado, 1988) no es un proceso de formación que se presente de manera exclusiva entre los maestros frente a grupo, sino también con docentes que ejercen otro tipo de funciones, como es el caso de los supervisores escolares. En este caso, la consulta a otras colegas que ya tienen

[9] Entendida como "una acción recíproca entre sujetos y diversas instituciones", ya que nos puede dar cuenta de una relación más dinámica e interdependiente entre las personas y las distintas integraciones sociales a las que pertenecen.

más años de experiencia en la función, proporciona algunas orientaciones para afrontar el reto (Carreño, 2006; Villarreal, 2006), en esta ocasión con respecto al uso de la normatividad para desarrollar algunas de las actividades que plantea la función y de habilidades para dirigir y coordinar grupos de colegas, pero ¿sobre qué otro tipo de contenidos intercambian los supervisores algunos saberes profesionales?, para ahondar un poco más en ello, se presentan *ot*ros testimonios:

> ¡La supervisión escolar se ha convertido en el ministerio público!... cuando se llega a trabar algún problema en las escuelas, es necesario apoyar a los directores en conflictos que tienen muchas vertientes, en especial lo que tienen que ver con los padres [de familia] que se vayan satisfechos, que haya una buena negociación con los profesores y la dirección, la otra vez una compañera supervisora me pidió consejo al respecto, que ¿cómo le hacía? y yo le ayudé, pero… esto no debiera de ser porque nosotros no tenemos como trabajo esencial la resolución de problemas, pero nos hemos convertido por mucho en eso… pero también… me causa muchas satisfacciones (SDF6 ROBP).

En la opinión de esta supervisora se pueden apreciar varios aspectos interesantes para reflexionar: En primer lugar, destaca el hecho de que otro de los contenidos "de formación" ofrecidos desde estos espacios informales de aprendizaje de la función supervisora, es el relativo a la *resolución de conflictos* en las escuelas, al parecer, la experiencia previa de otros colegas con este tipo de situaciones en los planteles, se valora como un referente importante para acudir a quien se considera, tiene el conocimiento para apoyar en los procesos de apropiación de la función (Antonio y Moreno, 2012) en los procesos de una formación que no tiene que ver con espacios formales como los cursos o talleres ofertados por la administración educativa[10], pero que se relaciona estrechamente con la práctica cotidiana, siendo una de las características de una formación docente acorde a las necesidades actuales (Imbernón, 2008).

En segundo lugar, es de llamar la atención que, aunque la supervisora comente que la resolución de conflictos no debiera de ser una de las tareas centrales de la supervisión, para ella resulta una situación satisfactoria en el ejercicio de su función, probablemente porque cuenta con habilidades para desempeñarla y apoyar a otros colegas, situación que en el resto de las entrevistas no necesariamente ocupó el primer lugar en "popularidad" entre los directivos entrevistados.

Finalmente, la identificación de la resolución de conflictos como uno de los contenidos de formación necesarios para el ejercicio de la función, nos lleva a identificar una de las problemáticas emergentes para la supervisión escolar en la actualidad, pues si bien esta vertiente de la función siempre ha estado presente

[10] Si bien recientemente la Secretaría de Educación Pública ha buscado responder a esta necesidad a través de uno de los módulos del diplomado *Una supervisión efectiva para la mejora del aprendizaje de nuestros alumnos*, esto no resulta suficiente, si no se generan o aprovechan espacios de carácter informal o formal más continuos y sistemáticos de intercambio entre los supervisores.

desde su origen (Arnaut, 2006; Del Castillo y Azuma, 2009); en los últimos años y considerando la literatura al respecto (Viñas, 2007; Bonilla, et. al., 2009), así como las opiniones de los supervisores entrevistados, ésta se ha agudizado de manera significativa en los últimos años, ¿qué factores han incidido en ello?, este tema sería motivo de otra investigación.

...Pero, ¡también se aprende de los libros y de los cursos!

Contrario a lo que pudiera parecer desde una mirada superficial y que soslaya la posibilidad de autoformación por parte de los docentes, varios de los supervisores entrevistados refirieron como otra de sus fuentes de formación en la función, la relativa a la consulta de libros y documentos, como se puede apreciar a continuación:

> He tratado de capacitarme yo sola, he leído, lo que también me ha funcionado es preguntar, me dicen "Lee estos manuales" los consultó y sí... y de ahí me doy ya más una idea de cómo hacerle con algunas cosas de la supervisión: cómo resolver algunos problemas, cuáles son mis responsabilidades como supervisora (SDF9 HGG).

> Es necesario formarnos, porque, cuando nosotros platicamos con los directores y no somos capaces de identificar una desviación teórica, ¿Qué sucede?, que entonces vamos recreando el error y no permitimos al director abrir esta visión crítica de decir "no sé todo, tengo que ir revisando los materiales, revisar algunos referentes teóricos", eso se ha realizado en la zona, esa necesidad del director y de nosotros de revisar referentes teóricos para poder completar su intervención como líder académico (SDF2 CGA).

En estos dos testimonios podemos advertir dos vertientes de consulta de las fuentes escritas: por un lado para responder a las demandas inmediatas de la función, tales como el uso de la normatividad para resolver ciertas problemáticas que demanda la función (Antonio y Moreno, 2012); y por el otro, desde una visión a mediano plazo, en donde la intención es contar con referentes teóricos que permitan desarrollar la función supervisora desde una perspectiva más amplia Una perspectiva en donde la consulta de fuentes bibliográficas, no sea una práctica exclusiva de quien ejerce la supervisión, sino también de aquellos con quienes se trabaja (los directores escolares), con la finalidad de fortalecer la labor profesional en lo colectivo (Imbernón, 2008).

En el segundo testimonio llama la atención que el supervisor plantee la necesidad de relacionar la teoría con el desempeño de la función, es decir, con la práctica profesional; habría que profundizar de qué manera el supervisor concibe esta relación de la teoría para efectos de que los directores "completen su intervención como líderes académicos". Esto nos habla de un perfil profesional del supervisor que paulatinamente ha ido cambiando en la Ciudad de México, como podemos ejemplificar a continuación:

> Cuando me fui a la dirección me pregunté, ¿Cómo reviso un avance programático?, ya había cambiado la metodología una vez más por que llego la reforma del 93, entonces yo me asusté pensando que tenía que actualizarme para orientar a mis compañeros, entonces decidí meterme a estudiar el diplomado sobre la enseñanza y entonces retomamos a Piaget, a Vigosky, el constructivismo… ¡es como si yo hubiera vuelto a estudiar!, cuando llegué a la supervisión hice lo mismo, me seguí preparando (SDF12 MVSB).

> Durante el cargo como directora lo que recuerdo de la UPN es que cuando el cargo sale de la dirección y ahora en la supervisión me metí al diplomado para supervisores pensando en eso, ¡hay tantos saberes que puedo hacerlos míos! (SDF13 MVSB).

En ambos casos se puede identificar una preocupación por responder a las demandas de la función, pero en esta ocasión no sólo para el manejo de la normatividad o de la resolución de conflictos, sino para afrontar los retos que implica supervisar procesos pedagógicos en las escuelas (Elizondo, 2001; Bonilla, et. al. 2009; Pozner, 2006) ¿cómo supervisar y dar seguimiento sobre lo que no se conoce?; en este sentido, resulta interesante cómo, pese a los problemas pendientes en materia de formación continua (Imbernón, 2008), los supervisores siguen visualizando en la oferta de formación oficial, algunas posibilidades para fortalecer su desarrollo profesional.

Sin embargo, cabe aclarar que esta tendencia de preocuparse por una formación profesional de manera permanente, es relativamente reciente y que ha ido *in crescendo*, en buena medida por el cambio generacional de supervisores que está teniendo lugar en la Ciudad de México, lo cual no refleja todavía una generalidad.

Algunas conclusiones

Los hallazgos presentados de este estudio, en primer lugar permiten vislumbrar distintos senderos a desarrollar en materia de formación continua de los supervisores. Primeramente la necesidad de aprender de las experiencias o dispositivos de formación que han resultado funcionales y significativos para los supervisores (tutoría con los de mayor experiencia, intercambio entre colegas), con la finalidad de nutrir y enriquecer las propias políticas de formación continua de esta importante función; por ejemplo: cómo aprovechar estas experiencias para plantear esquemas de tutoría o de cursos de inducción para los que ingresan en la función que resulten pertinentes a las necesidades de formación más inmediatas para la ejercerla, así como a la dinámica de trabajo cotidiana que se desarrolla en las zonas y sectores escolares (¿dónde?, ¿con quiénes?, ¿en qué espacios y momentos?).

En segundo lugar, estos hallazgos nos dan pistas también sobre la manera en que se podrían fortalecer los diversos programas de formación que ya se ofertan por parte de la administración educativa y los que se plantean ofertar en el marco

del *Servicio Profesional Docente*: propuestas que respondan de manera más cercana a las problemáticas cotidianas de la función, propuestas que propicien el uso de la teoría para repensar la práctica supervisora (probablemente a través del estudio de casos) y finalmente, propuestas que no soslayen los saberes profesionales de los docentes que desempeñan esta función, sino considerarlos como punto de partida para aprender entre ellos y con ellos (Antonio y Moreno, 2012; Canedo y López, 2012), una nueva forma de pensar la función supervisora.

Para finalizar, cabe aclarar que no desconocemos la complejidad en que se encuentra inserta la supervisión escolar para responder a las actuales demandas (Calvo, et. al, 2008; Arnaut, 2006; INEE, 2008; Del Castillo y Azuma 2009 y 2011); únicamente estamos planteando la manera en que la formación continua podría contribuir mayormente al fortalecimiento de esa importante función en el Sistema Educativo Mexicano.

Referencias

Antonio L. y Moreno J. (2012). Aprender de la experiencia… propia y ajena. En García, M. y Meza, A., *La supervisión escolar en el Distrito Federal. Relatos, trayectos y sentidos* (pp. 15-33). México: Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico de la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal.

Arnaut, A. (2006). La función de apoyo técnico-pedagógico: Su relación con la supervisión y la formación continua. En Bonilla, R. (Coord.), *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros* (pp. 15-27). México: SEP-OEI.

Bonilla, R., Guerrero, C., y Santillán, M. (2009). *Supervisión y asesoría para la mejora educativa*. México: Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico de la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal.

Calvo, B., Zorrilla, M., y Tapia, G. (2002*). La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas.* París: IIPE-UNESCO.

Canedo G. y López R. (2012). Recuerdos y reflexiones. Conversación de dos coordinadoras. En García, M. y Meza, A., *La supervisión escolar en el Distrito Federal. Relatos, trayectos y sentidos* (pp.35-59). México: Dirección General de Innovación y Fortalecimiento Académico de la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal.

Carreño, M. (2006). El trabajo colaborativo y el liderazgo académico de los directivos escolares. En Bonilla, R. y Jiménez, P. (Coords.), *Diálogos entre directivos II. De la reflexión a la sistematización de la mejora Educativa* (pp. 129-140). México: SEP-OEI-AFSEDF.

Del Castillo, G. y Azuma, A. (2009). *La Reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar. (*Colección Dilemas de las políticas públicas en Latinoamérica). México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Del Castillo, G. y Azuma, A. (2011). *Gobernanza local y Educación. La supervisión escolar. (*Colección Dilemas de las políticas públicas en Latinoamérica). México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Diario Oficial de la Federación, DOF. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente.* Septiembre 2013. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

Elizondo, A. (2001). *La Nueva escuela I. Dirección, liderazgo y gestión escolar.* México: Paidós.

Heller A. (1994). *Sociología de la vida cotidiana.* Barcelona: Península.

Imbernón, F. (2008). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.* Barcelona: Graó.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (2008). Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas. En García, B. y Zendejas, L. (Coords.), *Hacia un nuevo modelo de supervisión escolar para las primarias mexicanas* (pp. 222-227). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Pozner, P. (2006). *La supervisión en la educación básica para impulsar la mejora continua.* México: SEP-DGOSE.

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2005). *Orientaciones Generales para Constituir y Operar el Servicio de Asesoría Académica a la Escuela* (SAAE). México: SEP.

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2006). *Orientaciones técnicas para fortalecer la acción académica de la supervisión.* En Guerrero, C. (Coord.), Colección Documentos para fortalecer la Gestión Escolar (pp. 13-18). México: SEP.

Secretaría de Educación Pública - Subsecretaría de Educación Básica, SEP-SEB. (2010). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica*. México: SEP

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2016). *Perfiles, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión. Evaluación del desempeño del personal con funciones de dirección y de supervisión.* México: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente. SEP

Rockwell E. y Mercado R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. En *Revista Investigación en la escuela, (*4) 1, 65-78.

Talavera, Ma. (1992). *Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio Etnográfico (*Tesis de Maestría). Departamento de investigación Educativa- Centro de investigación y estudios avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.

Velasco, H. y Díaz, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica.* Madrid: Trotta.

Villarreal, H. (2006). De la inspección a la supervisión escolar, un proceso de construcción cotidiano. En Bonilla, R. y Jiménez, P. (Coords.), *Diálogos entre directivos II. De la reflexión a la sistematización de la mejora educativa,* (pp. 189-210). México: SEP-OEI-AFSEDF.

Viñas, J. (2007). *Conflictos en los centros educativos. (*Colección acción directiva). Barcelona: Graó.

Woods, P. (1989). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa.* (Colección temas de educación). Barcelona: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia-Paidós Ibérica.

8. Significados del rol directivo: relatos y experiencias

MARCELA CECILIA GARCÍA MEDINA
PRISCILA MARÍA MONGE URQUIJO

Introducción

La estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN) está representada por una serie de funciones y roles que al ejecutarse deberían desarrollar condiciones propicias para el logro de aprendizajes significativos, de forma eficiente y eficaz. Sandoval (2000), refiere que el desarrollo de la educación se teje como una trama dentro de las instituciones capaces de involucrar aspectos de *educabilidad* y *educatividad* para los objetivos educativos, también refiere el manejo de intereses institucionales y de los actores educativos. En este sentido, se hablaría de que el sistema educativo no solo debe de proveer formación académica en términos de aprendizaje, si no también condiciones favorables para el desarrollo de perfiles profesionales que apuesten a la calidad educativa.

La OCDE (2010), en su informe para la mejora de la calidad educativa en México, refiere la necesidad de trabajar para tener escuelas eficaces en tres vertientes, a) Las relacionadas con la profesión docente, b) La de procesos de gestión para el apoyo a la educación, y c) La de instancias que puedan supervisar los procesos y trayectorias académicas; con base en la segunda vertiente, relacionada con los procesos de gestión y para efectos de este estudio, la figura del líder educativo se identifica como pieza clave para el desarrollo de acciones proyectadas en las metas y objetivos educativos. El líder educativo al que se estudia está representado en la figura del director, priorizando al mismo desde su significado, roles, funciones y quehaceres desarrollados dentro del ámbito educativo.

Se prioriza entonces estudiar al director bajo la descripción del rol, desde su percepción, enfatizando sobre logros, condiciones y acciones encaminadas a lo expuesto por los criterios de calidad educativa desde los distintos contextos (educativo, social, familiar, entre otros) para contrastar con el proceso de gestión; y como lo menciona Antúnez (1998) determinar si el mismo proceso desde sus diferentes dimensiones bajo el liderazgo del director, mejora condiciones escolares, y por ende, condiciones educativas.

Diversos estudios que abordan las prácticas de liderazgo del director escolar han encontrado una estrecha relación con el compromiso de los estudiantes y sus aprendizajes, así como con la participación y compromiso de docentes y

comunidad con la escuela (Pont, Nushe y Moorman 2009; Anderson, 2010; Murillo 2010; Bolívar y Bolívar, 2013). Bajo esta visión la figura del director escolar es crucial ya que, como líder de un centro, debe contar con ciertas habilidades y capacidades que le permitan relacionarse con el colectivo docente, estudiantes, padres de familia y comunidad educativa en general; así mismo requiere tener una visión clara de las acciones a realizar en busca del desarrollo óptimo de los aprendizajes (Duarte y Monge, 2015).

Bolívar y Bolívar (2013) conceptualizan al liderazgo como un conjunto de prácticas, más que la visualización de un cargo formal o administrativo. De acuerdo a la complejidad que se vive día a día en las escuelas, resulta indispensable ejercer un liderazgo compartido que propicie el desarrollo profesional y habilite el liderazgo pedagógico de los docentes. Para Murillo (2006) el rol del director escolar requiere una redefinición que le permita convertirse en agente de cambio que fomente las competencias de los distintos actores educativos y propicie el cumplimiento de propósitos comunes.

Bajo los elementos anteriormente expuestos, el objetivo de este capítulo se centra en identificar los quehaceres de la gestión educativa desde la función del líder escolar en los centros de trabajo escolar, desde la percepción de directores en servicios; de forma específica indagar sobre:

a) ¿Cuál son las habilidades que tiene el director escolar?
b) ¿Qué elementos y aspectos son necesarios considerar en la gestión escolar?

Método

El método que acompaña al estudio está compuesto por un enfoque cualitativo, el cual según Bonilla y Rodríguez (2000), permiten profundizar en la descripción del evento para su posterior análisis e interpretación; se incorpora la investigación descriptiva, como complemento al desarrollo de elementos que conforman la percepción de los directivos con respecto a su función, gracias a este tipo de investigación, como lo establece Salking (1998), se puede contextualizar la situación describiendo en detalle el desarrollo y conformación de la misma.

La técnica implementada es el grupo focal, la cual consiste en un sesión continua donde los sujetos intercambian relatos derivados de sus percepciones sobre lo estudiado (Baena, 2000), este tipo de técnica permite la apreciación sobre el evento en tránsito; es dirigida por un moderador conocedor de la temática. Para efectos del presente estudio, el moderador se apoyó en la guía de tópicos como instrumento directo para el acopio de información. Dicha guía gira entorno a tres temáticas fundamentales; a) La función del director, b) Los elementos que debe de considerar un director, y c) las formas en que se estructura un proceso de gestión desde la función directiva.

Los tópicos anteriores fueron estudiados desde las percepción de los sujetos participantes, los cuales estaban conformados por sujetos claves seleccionados a partir de las siguientes características: ser director activo, con más de cinco años

de servicio frente a grupo y mínimamente un año de servicio en función como directivo escolar en nivel primaria, haberse promovido puntuación obtenida en la evaluación de promoción.

La forma de procesar la información fue a través de la técnica del coloreado, que según Castillo (2004), permite la identificación de hallazgos a partir de leer el discurso del sujeto, agrupar en categorías, revisar la recurrencia y cruzar la información para la interpretación de la misma.

Resultados

Una vez procesada la información, los resultados del análisis se muestran organizados por categorías de estudio; también se muestra la relación de las mismas para obtener una conclusión.

Como primer elemento de análisis se encuentra la función directiva dentro del centro escolar; si bien, se reconoce que el centro escolar es el espacio donde se llevan a cabo una serie de procesos encaminados a la obtención de alguna meta u objetivo educativo, se esperaría que este fuera dirigido a la obtención del aprendizaje significativo. Dentro de la postura anterior, debiesen establecer una serie de acciones dirigidas al cumplimiento de dichos objetivos; es indispensable la presencia y participación activa de un líder educativo responsable del proceso y rendición de cuentas con el sistema educativo, que a su vez, genere esquemas institucionales de trabajo colaborativo entre el colectivo docente.

Las líneas anteriores llevarían a cuestionar ¿cuál es la valoración que se tiene sobre la función directiva?; sin lugar a duda, la valoración variaría conforme el trabajo en la función directiva se vaya desarrollando. Sin embargo, desde la percepción de los propios directores, la función del director se centra principalmente en ser “Gestor y Aprendiz”, es decir, un gestor que no solo se limita al impacto o resultados, debido a que considera el proceso y acciones proyectadas al bienestar de la comunidad educativa en ámbitos relacionados con pedagogía, administración, sociedad e institución.

Bajo estas descripciones llegaría a la obtención como lo refiere Quiroga (2000), de directores convertidos en líderes educativos, los cuales son capaces de desarrollar y dar seguimiento a las distintas acciones educativas que se realicen dentro de la institución en un marco de colaboración y trabajo cooperativo.

> Debe de lograr, a pesar de las circunstancias y problemas, dar a conocer estrategias de trabajo, responder a las necesidades, conseguir infraestructura y no tener beneficios sobre unos cuantos… (Informante 4).

Sin embargo, no solo gestión de procesos dentro el ámbito educativo, es lo que se espera por parte del director, si no también elementos que permitan la construcción de su perfil bajo procesos de educación continua capaces de potencializar la labor profesional dentro del centro escolar; Y a pesar de que no existe de forma establecida, el perfil profesional del director, Stoll (1999)

menciona que sus funciones principales radican en relación con el manejo de la información, la organización, la elaboración de planes de acción y seguimiento, así como apertura al cambio. “Son como los recién egresados, tiene una expectativa sobre lo que se hará, pero debe de cambiarla o adecuarla a lo que necesita, a lo que se le pide…” (Informante 3). “Muchos retos, muchos que aprender sobre la marcha” (Informante 2).

Con base a las aportaciones que refieren los directores, en la práctica se carece de una preparación que permita al director que inicia en la función, adquirir una formación que les permita enfrentar los múltiples retos y la toma de decisiones que orienta a la escuela hacia un proceso de mejora.

En la Tabla 8.1 Se muestran algunas de las participaciones de los directores que forman parte del estudio, agrupadas en diferentes categorías de análisis. Al relacionar las funciones principales del director expuesta por Stoll (1999), con el discurso de los sujetos, se puede corroborar que dentro de las funciones que desarrollan en el centro escolar, se mantiene la gestión, aprendizaje y cambio; sin embargo, se agrega una categoría más comprendida como “docente en transformación”, la cual describe el significado que para los participantes representa la función como director escolar, como aquel profesional que nunca se desprende del quehacer docente, y por tanto, la importancia que representa para ellos el aprendizaje continuo, un profesional en constante desarrollo con diferentes ámbitos de competencia.

Tabla 8.1. Percepción sobre la función del director

Categoría de análisis	Frecuencia	Testimonio
Gestor	6	“Te dan un nombramiento y empieza a gestionar, que si la escuela, que si los alumnos, que si lo que se necesita” (Informante 4). “Empiezan tantas cosas, que si lo académico, que si la gestión, que lo pedagógico, etc.” (Informante 5)
Aprendiz	6	“Uno tiene una visión de transformación y con la experiencia y lo que aprendes lo vas conformando” (Informante 1). “Tenemos que aprender a ser directores, vamos aprendiendo sobre la marcha, todo sobre un fin” (Informante 3).
Agente de cambio	4	“Es diferente, tienes más carga, una carga de obligación y una carga de cambiar para que la sociedad vea esos cambios” (Informante 1). “Debes de actuar diferente, no solo vas a estar sentado esperando, si no que trabajaras simplemente porque te enfrentas a cosas diferentes y te enfrentas a cosas diferentes” (Informante 2).
Docente en transformación	3	“Ser director es realizarse como maestro, es la prueba de haber pasado por todos los escalones, haber realizado todas las actividades” (Informante 5). “Si, a veces nos atrasamos con documentos pero al final lo entregamos, seguimos trabajando, es la labor de docente y de director al mismo tiempo“(Informante 4).

Fuente: elaboración propia.

La segunda dimensión de análisis está relacionada con los elementos que un director debe de considerar al momento de desarrollar cada una de sus funciones; si bien para la OCDE, en el informe del 2010, dichas consideraciones guardan estrecha relación con el aprendizaje eficaz, el estatus del centro de trabajo dentro de la comunidad académica y los recursos con los cuales cuente.

Desde la percepción de los sujetos, los elementos que el director debe considerar al momento de realizar acciones o actividades desde su función de líder están priorizados por el contexto en el que se encuentre la escuela. El contexto puede convertirse en el impulsor de la puesta en marcha de las acciones de trabajo y/o de mejora; o bien, lo obstaculice. Por otra parte, como segundo hallazgo, se identifica la información que el director tiene sobre el centro escolar. Bajo esta dimensión se puede concluir que para el director, el lugar donde se encuentre la escuela, y el contexto social[11] resultan piezas clave para su labor como líderes, y para alcanzar los objetivos de trabajo que se plantea. Como ellos mismos lo refieren: "Las personas a veces chocan con tu visión de la escuela" (Informante 2). "En ocasiones tienes escuelas completas, en planteles y condiciones de trabajo, pero con necesidades de contexto que no te permiten el trabajo" (Informante 3). La Tabla 8.2 muestra los distintos elementos que los directores participantes enunciaron como parte de las consideraciones que toman para ejecutar su trabajo.

Tabla 8.2. Elementos que un director debe de considerar para la ejecución de su trabajo

Categoría de análisis	Frecuencia	Testimonio
Conocimiento del contexto	4	Cuando se llega a un lugar se debe de saber dónde está, para después ver como se moverá, como se trabajará, por donde se empezará (Informante 1).
Iniciativa y visión prospectiva	4	Lo primero que hice fue hacer un recorrido para ver que podía hacer, primero de manera personal (como director), y después de manera conjunta (Informante 5). Es que se debe de tener la capacidad de observar, ver de dónde surge el problema (Informante 2).
Formación permanente	3	No quiero el doctorado por cuestión económica, sino por satisfacción personal (Informante 3). Ahora entiendo que hay tiempos, procesos y cosas a resolver, que se debe de preparar para eso (Informante 4).

Fuente: Elaboración propia.

Sin restar importancia al relato de los sujetos sobre la necesidad del conocimiento del contexto, se identifican otros elementos como la visión

[11] Se entiende el contexto como el conjunto de factores asociados a creencias, valores, cultura e identidad, estilos de crianza, núcleo familiar intacto, situaciones de violencia, vandalismo, adicciones y en el cual se desarrolle la dinámica escolar.

prospectiva y la formación permanente (Ver Tabla 8.2) en la ejecución del trabajo de un líder educativo, debido a que estas permiten la revisión en general del estado en el que se encuentra la escuela que dirigen o van a dirigir, así como las acciones que desde la formación y el acompañamiento deben de considerarse para el logro de objetivos. De forma puntual, el sujeto señala que la observación, la identificación y el tiempo son elementos determinantes en su trabajo dentro de la escuela, así como la toma de decisiones sobre los procesos de formación en los que hay que invertir recurso humano y material.

En la Tabla 8.3 se presenta la última de las dimensiones abordadas en el estudio, la cual analiza la percepción de los directores sobre los procesos de gestión que realizan, que según la Secretaria de Educación Pública en el 2009, permiten organizar, mantener y controlar las actividades llevadas a cabo dentro de las escuelas; la gestión escolar de acuerdo con los actores, debe efectuarse con base a elementos propios de las necesidades de la escuela, lo que marca las tendencias en la ejecución de acciones y prioridades de atención, así como la elección de distintos programas para mejora de la calidad educativa. Desde la visión de los directores esta construcción no se desapega de lo establecido, debido a que consideran la necesidad de fundamentar en la normatividad sus labores de gestión.

Sin embargo, como dato sobresaliente es que a esta misma construcción le añaden elementos de corte humanista, donde el sentido de trabajar con personas y no con productos resulta vital; así lo establecen los directores cuando expresan: "Nunca deben de olvidar que en algún momento fueron docentes también, y que de alguna forma lo siguen siendo" (Informante 4); "considerar el respeto y la comunicación oportuna para con los demás" (Informante 5).

Tabla 8.3. Formas en las que se estructura el proceso de gestión, desde la percepción de los directores.

Categoría de análisis	Frecuencia	Testimonio
Apego a la normativa	9	"Hay cosas negociables y otras no negociables en una institución" (Informante 4). "Las cosas deben de ser apegadas a la normativa, y solo preocuparse de que se haga" (Informante 1).
Visión humanista	7	"No pierdan el lado humano, siempre estar sujeto a las disposiciones para que no pasen" (Informante 5). "Ser empáticos, no exigir lo que no podemos dar" (Informante 3).
Tendencias de las necesidades escolares	4	"Uno debe de buscar por todos los medios, cuando ha identificado la necesidad que se tiene, incluso poner de su bolsa" (Informante 5). "Se debe de preocupar por hacer su trabajo bien, conforme se necesita y no con lo que se quiere" (Informante 2).

Fuente: Elaboración propia.

Como elemento sobresaliente, se expone la forma en que la necesidad escolar es considerada dentro de la construcción del proceso de gestión (Ver Tabla 8.3), ya que no solo se considera lo que la normatividad expone o las autoridades académicas exigen, sino también la necesidad directa e inmediata que presente la escuela, fungiendo el director como mediador entre la realidad, la necesidad y lo solicitado en su trabajo de gestión. Por lo tanto, el proceso de gestión que realiza el director lo determinan las reglas, las necesidades y su sensibilidad ante el contexto escolar, según lo expresado por los sujetos. En acuerdo con Villarroel, Gairín, y Bustamante (2014), parte de las competencias que un director asume en la función se relaciona con su capacidad de asumir un rol protagónico que se vincule con la realidad el contexto en el que trabaja, ello demandará su talento para emprender acciones que permitan lograr un impacto en la escuela, todo ello en busca de una mejora en la gestión que permita el desarrollo constante.

Hasta el momento se pude apreciar un cúmulo de elementos encaminados hacia el significado del director, desde la percepción de los propios directivos en servicio; y estos en su totalidad van con un proceso apegado en su mayoría a la administración educativa y procesos de gestión escolar como factor principal; sin embargo de forma sobresaliente se encuentran topes de visiones humanista o aspectos empáticos que el mismo director debiera desarrollar como complemento de su trabajo.

Conclusiones

A partir de los hallazgos, se enfatiza que las funciones del director se relacionan con la comprensión de contextos en el que se encuentra el centro escolar. Los directores parten de éste para elaborar sus planes de acción y trabajo encaminados a la provisión de recursos, en aspectos de infraestructura, principalmente; para el desarrollo de procesos de aprendizaje eficientes y eficaces, sobre todos los marcados por los organismos nacionales e internacionales para el logro de la calidad educativa; sin embargo, las expectativas sobre la mejora apegadas a los estándares o criterios establecidos, no minimiza el sentido de empatía, humanismo y vocación que se le da a las profesiones apegadas a la convivencia entre personas, con énfasis en el ámbito educativo.

De acuerdo a lo anterior, se esperaría que un director realizara las funciones que se establecen desde la normatividad, así mismo desde la literatura entorno a la gestión escolar y liderazgo educativo; y que tuviese elementos para solución de conflictos en la escuela, estrategias y seguimiento de las mismas; pero también esperaríamos que fuera una profesión empático y cálido en los modos de implementar dichos planes de acciones, sobre todo que no olvidara que antes de ser el mediador entre el centro escolar y el sistema educativo, ha sido docente en el mismo centro, o de algunos otros, y ha podido percatarse de la realidad que se vive en ellos, que van un poco más allá del discurso político en busca de la calidad educativa.

Con base en los resultados encontrados en este estudio, se observa que las categorías de análisis dan muestra de un reconocimiento por la formación permanente del director, el conocimiento del contexto en el que se encuentra inmerso la escuela, el director como gestor y agente de cambio en la comunidad educativa, con principios éticos que rigen su labor. Estos elementos se enuncian dentro de las dimensiones del perfil del director escolar en el documento Perfil, parámetros e indicadores que surge de la Reforma Educativa 2013 en México (SEP, 2015).

Referencias

Anderson, S. (2010). *Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela*. Psicoperspectivas, 9 (2), 34-52. Recuperado de http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art03.pdf

Antúnez, S. (1998). *La gestión escolar en la transformación de los sistemas educativos: de la serie transformando nuestra escuela*. México: DGI-SEP.

Baena, G. (2000). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial Publicaciones Culturales.

Bolívar, A. y Bolívar, R. (2013). Construir la capacidad de mejora escolar: Liderazgo distribuido en una comunidad profesional de aprendizaje. *Educarnos*, 3 (10), 11-34. Recuperado de http://revistaeducarnos.com/wp-content/uploads/2014/09/educ@rnos10-11.pdf

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005*). Más allá del dilema de los métodos*. Colombia: Editorial Nomos S. A.

Castillo, E. (2004). *Manual de Metodología Cualitativa: Grupo focal y entrevista a profundidad*. México: Ciencias de la Comunicación de la Universidad de Sonora.

Duarte, J. y Monge, P. (2015). *Relatos de vida de directivos de escuelas sonorenses.* México: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.

Murillo, F. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4), 11-24.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE. (2010). *Acuerdos de cooperación México-OCDE para la mejora de la calidad educativa de las escuelas mexicanas*. México: OCDE.

Pont, B, Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar, Volumen 1: política y práctica*. OECD Publishing.

Quiroga, R. (2000). *El tiempo cotidiano de la escuela secundaria: Primer curso nacional para directivos de educación secundaria*. México: SEP.

Salking, N. (3ª. Ed). (1998). *Métodos de Investigación*. México: Editorial Prentice Hall.

Sandoval, E. (2000). Directores de escuela secundaria y gestión escolar en la trama de la escuela secundaria: instituciones, relaciones y saberes. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2009). *Modelo integral para la formación profesional y el desarrollo de competencias del maestro de educación básica*. México: SEP.

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2015). Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ba/docs/2016/perman

encia/parametros_indicadores/PPI_DESEMPENO_DIRECTIVOS_SUPERVISORES.pdf

Stoll, L. (1999). *El poder de la cultura en la escuela: Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona: Repensar la educación.

Villarroel, D., Gairín, J. y Bustamante, G. (2014). Competencias profesionales del director escolar en centros situados en contextos vulnerables. *Educere, 18* (60), 303-311.

Tercera parte

Experiencias de formación del profesorado

9. Diez decisiones en el diseño del acompañamiento para profesores principiantes en su evaluación de definitividad

NORMA GUADALUPE PESQUEIRA BUSTAMANTE
JESÚS MÓNICA SANTIAGO RAMÍREZ
CLAUDIA NAVARRO-CORONA

Introducción

En 2013, con la aprobación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (DOF, 2013), inició en México un proceso de reestructuración de los mecanismos de ingreso, permanencia, promoción y reconocimiento de la carrera docente en Educación Básica. En lo sucesivo, los profesores aspirantes a integrarse como docentes del servicio público deben presentar un examen de oposición para obtener la plaza (DOF; 2013, Art, 23) y evaluarse anualmente en dos momentos para obtener la permanencia en su puesto: en el primer año se realiza un diagnóstico con el objetivo de fortalecer las capacidades de los profesores principiantes y durante el segundo se evalúa el desempeño "para determinar si en la práctica favorece el aprendizaje de los alumnos y, en general, si cumple con las exigencias propias de la función docente"; si se identifica su insuficiencia "se darán por terminados los efectos del Nombramiento, sin responsabilidad para la Autoridad Educativa o para el Organismo Descentralizado" (DOF, 2013, Art. 22).

Dada la relevancia de este proceso para la carrera del profesor principiante, la Ley prevé apoyos formativos para este periodo de inicio en la carrera docente. El mismo artículo 22 de la LGSPD establece que

> Con el objeto de fortalecer las capacidades, conocimientos y competencias del Personal Docente de nuevo Ingreso, durante un periodo de dos años tendrá el acompañamiento de un tutor designado por la Autoridad Educativa o el Organismo Descentralizado, según corresponda (DOF, 2013, Ar. 22).

Como una política derivada, las autoridades educativas federales desarrollaron el Marco General para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica para los docentes y técnicos docentes de nuevo

ingreso (SEP, 2016), documento en el que se establecen lineamientos generales para el desarrollo de la tutoría. No obstante, dado que la primera generación de profesores que ingresaron por examen de oposición se realizó en 2014; en su gran mayoría, carecieron de los apoyos necesarios de acompañamiento para la formación y profesionalización. En este primer examen de ingreso en el marco de la LGSPD se registraron a nivel nacional 149, 978 aspirantes, de los que finalmente presentaron el examen 130, 511 (SNRSPD, 2014). De esta cantidad resultaron idóneos para el ingreso 53,076 profesores en toda la república (INEE, 2015).

Ante la condición de construcción de los procesos en el que se encuentra el país en 2016, el estado de Sonora emprendió con conjunto de acciones para apoyar la formación de las futuras generaciones de profesores principiantes. Este trabajo documenta las acciones que se desarrollaron hasta mediados de 2016, e intenta dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo establecer las bases para la operación de un programa formativo dirigido a los docentes principiantes en el estado de Sonora que contribuya a la mejora de los resultados en la evaluación para la obtención de permanencia?

El trabajo está estructurado en tres apartados: en el primero se presenta *grosso modo* el marco contextual en el que se realizó la evaluación del grupo ingresante en 2014. El segundo documenta las decisiones que se tomaron para establecer las bases del desarrollo de un programa de acompañamiento; tales decisiones se discuten a la luz de la teoría del cambio educativo, en apego a la perspectiva de Flores (2011). Finalmente se presenta un conjunto de orientaciones que, si bien no se consideran la panacea, pueden tenerse como orientaciones para los tomadores de decisiones de las autoridades educativas en otros estados de México.

Antecedente contextual

De acuerdo con el calendario establecido por la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente, en el estado de Sonora se aplicó por primera vez el examen de oposición para el ingreso, en los términos de la LGSPD en 2014. Se registraron 3, 808 y lo presentaron 3, 491 (CNSPD, 2015). De esta cifra, ingresaron al SPD 640 profesores en educación básica. Si bien, a nivel federal se establecieron algunas acciones para ofrecer acompañamiento a los docentes principiantes, fue hasta 2016 cuando se publicó el Marco General para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica (SEP, 2016) lo que representó que en el país no se operaran esquemas de acompañamiento para los docentes de manera consolidada o estructurada. Así mismo sucedió en el estado de Sonora, en donde los docentes no contaron con tutores o procesos de acompañamiento durante sus primeros dos años de trabajo. Los procesos de capacitación se limitaron a la oferta que realizó el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) a través del Sistema Nacional de Desarrollo Profesional Docente (SINADEP). En la región y la localidad iniciaron servicios de

consultorías particulares y sesiones informativas de personal de la Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente (CESPD).

La emergente Coordinación Estatal del Servicio Profesional Docente y la ausencia de nombramiento de un responsable específico que asumiera el puesto e informara a los docentes sobre los procesos de evaluación definidos desde el nivel federal, dificultaron el establecimiento de condiciones que permitieran una operación adecuada de la evaluación para el ingreso.

En esta ausencia de canales formales de comunicación, las redes sociales jugaron un rol relevante en la difusión de información. Mediante diversas plataformas circularon materiales de apoyo que se compartían entre docentes, pero también crecieron los reclamos y demandas de atención hacia las autoridades educativas y a la CESPD.

Para mediados de 2015, periodo en el que tuvo lugar la evaluación diagnóstica de primer año, los procesos de comunicación sobre la evaluación docente aún no se encontraban consolidados; esto favoreció un ambiente de incertidumbre entre los docentes ante la evaluación y generó una atmósfera adversa, a lo que se agregó la presión de fracciones sindicales (Hernández, 2015; Sosa, 2015).

La evaluación del desempeño que tuvo lugar en 2015, colocó a Sonora en el lugar 32 en el ordenamiento de los resultados; esto es 22 puntos por debajo de la media nacional. La operación de la evaluación del desempeño representó un reto para Sonora, ya que de acuerdo a la LGSPD, las autoridades locales son las encargadas de operar los procesos de evaluación. Este momento se vivió en el periodo de ajustes derivados tanto del cambio que implicó la reincorporación a las escuelas del personal comisionado en puestos estratégicos en la Secretaría de Educación y Cultura, como de la transición de gobierno estatal, propiciando la ocupación de los puestos por personal en proceso de aprendizaje y de escasa experiencia en administración educativa.

Los resultados de la evaluación diagnóstica fueron bajos. Se identificaron como áreas débiles la información y comunicación hacia los docentes y la formación oportuna y pertinente para los docentes sujetos a evaluación (SEP, 2016).

Los resultados de la evaluación diagnóstica y los antecedentes contextuales propiciaron que para julio de 2016, fecha de la evaluación del desempeño de la primera generación de profesores que ingresaron por concurso de oposición en el contexto de la LGSPD, llegara con incertidumbre y poca organización.

Líneas decisivas para el cambio

El presente trabajo pretende la documentación de la toma de decisiones en el desarrollo de experiencias formativas en el Marco del SPD. Se incorpora aquí de manera tangencial la perspectiva del *cambio educativo* promovida en México por Flores (2011) y Flores y Torres (2010) e impulsada en el plano internacional por autores como Hargreaves y Shirley (2013), o como Hargreaves y Fullan (2014). Los planteamientos de estos autores ofrecieron durante el desarrollo un esquema

de comprensión de los fenómenos que permitió construir una perspectiva analítica frente a las decisiones que se tomaron en el proceso. En el presente apartado se expone una serie de diez decisiones tomadas en el proceso de establecimiento de las bases.

Primera decisión: Consensar las visiones para la formación de los docentes principiantes

De acuerdo con los estudios realizados por Day y Zijian (2011), cuatro de cada diez profesores que ingresan a la docencia optan por retirarse debido al ambiente adverso que encuentran al ingresar a la escuela. También Torres (2005), menciona que la novatez en la docencia es un período de inestabilidad en el que el maestro poco a poco va adquiriendo un método y seguridad en lo que realiza. Estas ideas fueron discutidas entre las autoridades educativas para unificar conclusiones en relación a la importancia de acompañar a los profesores principiantes en los procesos de evaluación.

Como primer resultado de las reuniones de consenso se estableció una comisión encargada de perfilar acciones formativas. En octubre de 2015 se crea el Servicio de Asistencia Técnica para la Escuela del Estado de Sonora (SATESON), encabezado por el Secretario de Educación y los Subsecretarios de Educación Básica y Educación Media Superior y Superior, el director del Instituto de Innovación y Evaluación Educativa del Estado de Sonora y los directores de las instituciones encargadas de la formación docente en el estado: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora y el Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora.

Se decide dar acompañamiento presencial a cada docente. A partir de febrero de 2016 inician las reuniones semanales de SATESON y se decidió apoyar a los maestros a través de un proceso de acompañamiento presencial en el que "se les lleve de la mano" (SATESON, 2016), según expresó el Secretario de Educación. La finalidad fue apoyarles para que obtuvieran resultados idóneos en el proceso de evaluación.

Para lograrlo, se decidió integrar a un equipo de docentes de Educación Básica y Educación Media Superior y Superior para que diseñara un taller y material para preparar a quienes sirvan como tutores para profesores principiantes. Estas son las bases para desarrollar un esquema de tutoría en el Estado.

Segunda decisión: Establecer criterios para el desarrollo

Es importante resaltar criterios generales que se establecieron por SATESON:

- Todos los maestros deben ser bien atendidos, en jornadas de trabajo en las que reciban la atención y servicios que merecen
- Todos los materiales deben ser de calidad (Minuta, 17 de marzo de 2016).

La experiencia y conocimientos de docentes consolidados que están al mismo tiempo en el servicio docente, tiene la virtud de contar con el equilibrio de la

teoría y la práctica (Torres, 2005). Con base en esto, se estableció que los diseñadores deben ser profesores expertos, que participarán como coordinadores y serán seleccionados por tratarse de profesionales (a) con conocimiento de la LGSPD y los procesos de evaluación que de ella se derivan, (b) con reconocida trayectoria docente, (c) con experiencia en diseño curricular, (d) con experiencia en formación docente y (e) con capacidad para trabajar en equipo y generar un producto en corto plazo.

Se identificaron 14 diseñadores. Estos fueron elegidos por los directores de las instituciones formadoras de docentes en la entidad y, en el caso de Educación Media Superior, fueron seleccionados por la subsecretaría correspondiente. Para que los profesores pudieran realizar esta tarea se les facilitaron las condiciones por parte de sus autoridades.

Tercera decisión: Explorar procesos previos

Con la finalidad de conocer la operación y el enfoque de los procesos evaluativos en su operación y con la finalidad de identificar líneas de contenido para el diseño de los materiales, los profesores expertos realizaron grupos de enfoque con docentes que habían obtenido resultados destacados en la evaluación del desempeño en 2015. Con esta acción, adicionalmente, el equipo de expertos tendría *el pulso* de lo que los profesores habían experimentado, así como información sobre el instrumento que se utilizó para evaluar.

Se les cuestionó sobre los factores a los que atribuían su éxito en la evaluación de desempeño. Los participantes reportaron lo siguiente:

1) Que están en escuelas que logran establecer la normalidad mínima; es decir, hay clases todos los días, los alumnos y profesores van a clases, los padres de familia apoyan a los alumnos en el cumplimiento de las tareas y ellos como profesores realizan diariamente su planeación didáctica,
2) Que trabajan en colectivos docentes que han logrado trabajar en equipo y comparten aciertos y sugerencias para el desarrollo de sus actividades con los alumnos y
3) Que reflexionan sobre su práctica docente.

Cuarta decisión: Diseñar materiales de apoyo

La fase de diseño del taller duró dos semanas. En un primer momento se prolongaron las discusiones sobre la metodología y el contenido del taller y el cuadernillo. Este último ocupó más tiempo y se acordó la división en tres módulos con un pequeño subgrupo a cargo de cada módulo.

De acuerdo con el Marco General de Tutoría (SEP, 2016), ésta debe desarrollarse de forma presencial o en línea, que los contenidos del programa deben ser definidos “conforme a las necesidades de los tutorados” (SEP, 2016, p. 12) y que el perfil del tutor se constituye de las cinco dimensiones básicas del perfil docente y técnico docente en los niveles de Educación Básica: preescolar, primaria y secundaria (SEP, 2016). Por ello, se decidió que el contenido de los

materiales se apegara a la formación de tutores en lo relacionado al perfil deseable de los docentes principiantes.

Quinta decisión: Consultar expertos

Durante el desarrollo del diseño, el equipo se reunió con especialistas en diseño curricular. Éste emitió recomendaciones y lineamientos puntales para la estructura del cuadernillo. Como resultado, se marcaron dos posturas en el diseño; por una parte, los especialistas en educación básica y, por otra, los de educación media superior. Se mostraron diferencias que debían considerarse, con el argumento de que cada nivel presentaba características diferentes. Se decidió armar un solo cuadernillo para ambos niveles, con actividades específicas para Educación Media Superior en cada uno de los módulos. Con esta decisión se posibilitó la homogenización de la oferta formativa para los tutores.

Sexta decisión: Comunicar los procesos

De acuerdo con Flores (2011), la incertidumbre es un factor presente en el proceso de cambio. De acuerdo con el autor, para que el cambio ocurra debe reducirse por medio de una comunicación adecuada de los propósitos: conforme fluye la información, la incertidumbre decrece y se favorece la implementación del cambio. De acuerdo con esta premisa, las autoridades educativas difundieron la información por medio de la estructura. Diferentes integrantes del equipo: diseñadores, coordinadores e instructores, comunicaron información a los evaluados, incluso atendiendo casos particulares de forma individual. Con esta estrategia se comprobaron los planteamientos de Taylor, Zimmer y Womack (2005), quienes sostienen que es necesario establecer estrategias para bajar el nivel de estrés de los maestros para que puedan desenvolverse adecuadamente en su trabajo docente.

Séptima decisión: Pilotar la implementación

La fase piloto se realizó en abril de 2016 en una semana intensiva de lunes a sábado, la experiencia se denominó “Taller de formación y acompañamiento para la Evaluación del Desempeño. Etapa 2016”. Éste se desarrolló de la siguiente forma:

Al final de cada sesión los docentes formadores realizaban la evaluación de la jornada y recuperaban las observaciones que los docentes principiantes del grupo piloto habían señalado para mejorar el cuadernillo. La siguiente semana el equipo diseñador realizó un filtro de las sugerencias e hizo las mejoras que consideró pertinentes, con el apoyo de la especialista en diseño.

Entre las principales sugerencias de los docentes participantes en los pilotajes se mencionó que se debían compactar algunas actividades y agregar apoyo bibliográfico; así como ejemplos de trabajos de los alumnos y redacciones que permitieran el modelamiento de las propias producciones de los docentes.

Recomendaron que las jornadas de trabajo no excedieran de las 6 horas continuas para el mejor aprovechamiento de las actividades ya que requieren de reflexión por parte de los participantes.

1) Se realizaron cambios en el documento de acuerdo a las sugerencias de los usuarios en la fase piloto.
2) Impresión del documento final.

Octava decisión: Ajustar el diseño

El trabajo de corrección fue realizado por un subgrupo del equipo de diseño inicial, constituido por cuatro maestras que demostraron gran capacidad de respuesta en corto plazo. Se procedió a la entrega del material corregido para continuar con la impresión de los cuadernillos que se ocuparían en la fase de despliegue para 640 docentes principiantes de Educación Básica y 90 docentes de Educación Media Superior de diferentes subsistemas que atendieron la convocatoria.

Novena decisión: Extender la experiencia

Durante el resto del mes de abril y en mayo, como una estrategia de tutoría, cada formador encargado de grupo inició un chat en *WhatsApp* para mantener comunicación permanente con los docentes principiantes e iniciar proceso tutorales. Dicha comunicación continuó incluso después de la evaluación hasta la obtención de los resultados en agosto de 2016. Esta decisión se fundamenta en la sugerencia que Day (2011) respecto a la necesidad que tienen los docentes principiantes de contar con la presencia de un colega más experimentado que apoye en la etapa de inicio en la práctica. Esta misma sugerencia es sostenida por autores como Hargreaves y Fullan (2014) quienes la exponen como un esquema formativo conveniente para formar al profesor principiante.

Se planeó la logística para el despliegue del taller en todo el estado, conforme a los datos que la CESPD tenía de docentes que requerían presentar la evaluación en julio de 2016. Se decidió integrar grupos de profesores principiantes por nivel educativo (preescolar, primaria, secundaria, educación media superior) en la medida de lo posible, agregando también las áreas de educación elemental además de preescolar (educación física, educación especial y educación indígena). Se integraron 31 grupos en 14 sedes.

Se elaboró una convocatoria para registro de los docentes principiantes. Se convocó a 80 docentes con funciones de supervisión, dirección y asesoría técnico pedagógica con el fin de formarlos y que, a su vez, realizarán el despliegue del taller con los 730 docentes principiantes. Este grupo fue formado directamente por los autores del cuadernillo, a quienes una vez culminada su etapa de formación académica intensiva, se les proporcionó un taller sobre habilidades gerenciales para el manejo de conflictos y grupos. La Tabla 9.1 Presenta las sedes, el número de grupos y el número de participantes por sede.

Tabla 9.1. Participantes por grupo y por sede.	
Sede	Número de grupos
San Luis Río Colorado	3
Puerto Peñasco	1
Plutarco Elías Calles	1
Caborca	2
Nogales	3
Cananea	2
Agua Prieta	1
Magdalena	1
Hermosillo	8
Cajeme	4
Guaymas	1
Navojoa	2
Moctezuma	1
Ures	1
Total: 14 sedes	31 grupos

Fuente: Elaboración propia.

Décima decisión: Compartir la experiencia

El presente trabajo se deriva de la décima decisión en la que se considera como una acción relevante la difusión de experiencias que sirvan como precedente en el diseño y mejora del proceso formativo dirigido a los profesores principiantes.

Orientaciones para la mejora y temas pendientes en la agenda

Después de la implementación de la formación para profesores principiantes, los resultados para la definitividad del grupo de docentes participantes ubicaron a Sonora en el tercer lugar, con un promedio de resultado de 1309.4 puntos de resultado en la evaluación (solo 6.6 puntos promedio de Yucatán que obtuvo el primer lugar con 1316 puntos). Localmente se considera que este resultado es producto de una planeación en la que se incorporaron perspectivas de los involucrados, de los profesores expertos y de los especialistas, además de una amplia red de colaboradores para la formación y acompañamiento de los docentes principiantes.

La modalidad presencial de los talleres implementados sirvió para reducir la incertidumbre del docente principiante y, por otra, la experiencia de un docente que se ha consolidado en un método de trabajo, que conoce además el proceso de implantación e implementación de una reforma y que, a la vez, ha vivido procesos de evaluación de su desempeño fue un elemento clave para brindar confianza en

el proceso de acompañamiento; en tanto, la estrategia a distancia permitió dar un acompañamiento cercano a los profesores principiantes.

Las líneas decisivas que orientaron y dieron seguimiento a la formación de docentes principiantes, permitió ofrecerles acompañamiento; Se resalta la importancia de conocer el contexto y sus actores, en el marco social y político en el que surge la necesidad de ofrecer formación a los docentes. En Sonora fue necesario considerar los factores sociales y políticos en los que emergió la propuesta. La comunicación entre los tomadores de decisiones provenientes de distintas instancias del campo educativo fue un componente primordial para obtener mejores resultados.

Es importante señalar que la integración del equipo diseñador y posteriormente del equipo formador requirió un proceso de selección que considerara los conocimientos y actitudes de sus integrantes. Si bien es cierto que se seleccionaron los mejores prospectos en cuanto a conocimientos, en el curso de las acciones se manifestaron actitudes que no permitían el avance del grupo.

Finalmente, se reconoce la importancia de los vínculos que se establecen entre los diseñadores, formadores y docentes formados como un elemento que posibilitó la comunicación permanente entre formadores y formados extendiendo la experiencia de formación hacia un esquema de tutoría mediada por el sistema educativo. Esta experiencia se considera relevante para implementar nuevos esquemas formativos que se sustenten en la tutoría.

Referencias

Day, C. y Zijian, L. (2011). *New Understandings of Teachers' Work: Emotions and Educational Change.* New York: Springer.

Diario Oficial de la Federación, DOF. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. (Septiembre, 2013). SEGOB. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/

Flores, E. (2011). Cambio educativo en México. [Conferencia vcelebrada por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora, 2011]. Sonora: México.

Flores, M. y Torres, M. (2010). *La problemática de la investigación sobre cambio educativo*. México: RMIE.

Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. y Sherley, D. (2013). *La cuarta vía. El prometedor future del cambio educativo*. Madrid: Octaedro.

Hernández, T. (08 de julio de 2015). Invitan maestros de sección 28 a marchar contra reforma educativa, Portada. *El Imparcial Hermosillo*. Recuperado de http://www.elimparcial.com/EdicionEnLinea/Notas/Noticias/08072015/987448-Invitan-maestros-de-Seccion-28-a-marcha-contra-reforma-educativa

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE. (2015). *Los docentes en México: Informe 2015*. México: INEE

Secretaría de Educación Pública, SEP. (2016). *Marco General para la organización y el funcionamiento de la Tutoría en Educación Básica*. México: SEP

Sistema de Asistencia Técnica a la Escuela de Sonora, SATESON. (2016). *Minuta*. Documento interno no publicado.

Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente, SNRSPD. (2014). *Total y porcentaje de sustentantes que presentó examen por sexo y entidad*. Recuperado de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/ba/ingreso_historico_2014/estadisticas_concurso_a/

Sosa, E. (14 de agosto de 2015). Marchan Maestros en contra de reforma educativa, Portada. *El imparcial, Hermosillo*. Recuperado de http://www.elimparcial.com/EdicionEnLinea/Notas/Noticias/14082015/998643-Marchan-maestros-contra-reforma-educativa.html

Taylor, B., Zimmer, C. y Womack, S. (2005). *Strategies to prevent teacher stress and burnout,* [ED490663, versión en línea]. Recuperada de http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/ el 12 de febrero de 2007.

Torres, M. (2005). La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México Recuperado de http://www.crefal.edu.mx/biblioteca_digital/CEDEAL/acervo_digital/coleccion_crefal/cuadernos_estancias/moises_torres_herrera/indice.htm

10. Formación de competencias prosociales en docentes para la construcción de escuelas hacia la convivencia pacífica

JOSÉ MARÍA DUARTE CRUZ
MONSERRATH YASODARA CONTRERAS CONTRERAS
YAHAIRA ALICIA GOYZUETA SANDOVAL

Introducción

Este trabajo evidencia algunos resultados obtenidos en la implementación del diplomado *Construyendo escuelas para la convivencia pacífica. Una respuesta a la violencia escolar en Hermosillo.* Este programa de formación docente tuvo como eje el desarrollo y fortalecimiento de un conjunto de competencias prosociales para promover ambientes escolares de convivencia pacífica. La propuesta forma parte de un componente universal del *Modelo de prevención e intervención de la violencia escolar* que se implementó durante el ciclo escolar 2014-2015 por el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora (CRFDIES).

Luego de finalizar la intervención el 96% de los docentes y directivos participantes en el diplomado desarrollaron algunas habilidades que antes no tenían para promover competencias prosociales entre sus estudiantes. El 94% del colectivo docente participante señaló que al finalizar la intervención contaban con mayor sensibilidad para intervenir situaciones de violencia en la escuela, algunos comentaron no estar de acuerdo con prácticas discriminatorias y agresivas para aplicar disciplina. Un cambio relevante tiene que ver con los estilos de enseñanza, en las evaluaciones se identificaron tres de ellos: permisivo, autoritario y democrático; al finalizar el diplomado un 94% de los participantes se identifica con un estilo democrático. Algunos directivos entrevistados señalaron cambios cualitativos importantes, como una mejora sensible en las relaciones interpersonales entre el personal docente, mejora en el aprovechamiento escolar y mayor colaboración de los docentes con la comunidad educativa.

El tema de la convivencia escolar ha estado en el centro del debate durante más de una década. Su relevancia radica en los esfuerzos y recursos a nivel

mundial destinados hacia la prevención de problemáticas como la violencia escolar que han sido incalculables, obteniendo resultados moderados, hasta por debajo de lo esperado. La necesidad de implementar políticas en pro de la convivencia pacífica se ve reflejada en diversos documentos internacionales, como la iniciativa de "Educación para todos en el mundo" de la UNESCO (2015), así como los resultados obtenidos en estudios regionales comparativos y explicativos de la calidad de la educación. En cada uno de estos estudios, se analizó la relación entre la variable *desempeño escolar* y otros factores asociados al aprendizaje, entre ellos el *clima escolar*.

El concepto de clima escolar tiene como precedente el de clima organizacional, resultante del estudio de organizaciones en el ámbito laboral, a finales de los años sesenta (Tagiuri y Litwin, 1968; Schneider, 1975); y se define como "el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinadas por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante a la vez de distintos procesos educativos" (CERE, 1993).

El clima escolar es la variable que más consistentemente predice el aprendizaje (UNESCO, 2009; Treviño y otros, 2010). Investigaciones sobre eficacia y calidad educativa reflejan que el ambiente de relaciones humanas que acontece en las escuelas es uno de los aspectos que más influye en el aprendizaje de los estudiantes en América Latina (Reynolds, 2006; Casassús, 2008; Treviño y otros, 2010; UNESCO, 2013); además es un elemento necesario para acrecentar las relaciones interpersonales positivas en el aula. Eric Debarbieux (2011) señala en este sentido que el rendimiento académico es mejor si el clima escolar es de implicación, de buen estado de ánimo, justicia y disciplina:

> Una escuela con un buen clima es una organización profesional donde existe colaboración entre directivos y docentes, participan las familias y los estudiantes, se promueve un trato respetuoso y se propicia el aprecio por los otros. Por el contrario, un clima escolar violento afecta no sólo a los estudiantes y docentes, sino a toda la comunidad educativa, propicia resultados académicos bajos y refleja relaciones fracturadas (Debarbieux, 2011, p. 1).

Algunos elementos que son indicadores de un buen clima escolar y que son propicios para un mayor aprendizaje son: la orientación del trabajo de directivos y docentes puesta en el aprendizaje de los niños y niñas, la inclusión activa de las familias y comunidad para alcanzar estos objetivos; la valoración y reconocimiento de los estudiantes, la satisfacción de los docentes respecto a su labor y una alta capacidad para prevenir y solucionar los problemas de convivencia escolar e indisciplina (Martinic y Pardo, 2003; Bellei y otros, 2004; Murillo, 2007; Cornejo y Redondo, 2007 en UNESCO, 2013). En contraparte, existe evidencia científica que la violencia escolar afecta negativamente el desempeño académico, es decir, en los establecimientos donde existe más frecuentemente

violencia escolar, se deteriora el capital social y se dificulta el desarrollo de habilidades para resolver los conflictos de manera pacífica (Treviño y otros, 2012; Cook y otros, 2010; UNESCO, 2013); además, el cansancio emocional de los docentes es mayor. En este sentido Bernal y Donoso (2013) destacan que:

> En los actuales sistemas de enseñanza, el agotamiento emocional se ha convertido en un riesgo real para todos los docentes. Las tensiones acumuladas por los profesores para tratar de desarrollar su trabajo en condiciones verdaderamente difíciles inciden sobre su dimensión afectiva, sobre su campo emocional. Las tensiones acumuladas por los profesores para tratar de desarrollar su trabajo en condiciones verdaderamente difíciles inciden sobre su dimensión afectiva, sobre su campo emocional. (Bernal y Donoso, 2013, p. 259).

En la actualidad hay un incremento de estudios sobre el clima escolar y las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (Molina y Pérez, 2006; Tijmes, 2012; UNESCO, 2013). La mayoría de ellos se centran en analizar, explicar y tratar de comprender las diversas manifestaciones de la violencia escolar, sin embargo, muy pocos de estos trabajos analizan la convivencia pacífica, las relaciones prosociales entre la comunidad educativa y el clima de aula que promueve una cultura de paz.

La escuela es un lugar estratégico para prevenir las causas que generan la violencia (UNESCO, 2005); es también donde se inicia formalmente la educación de una cultura cívica (SEP, SSP, SNTE, 2010; SEP, 2010; UNICEF, 2012); ofrece una plataforma excelente para la provocación de un cambio en profundidad de estructuras y prácticas sociales no deseables (Sánchez, 2009; Flores, 2005); además, es el espacio propicio para el desarrollo y fortalecimiento de competencias prosociales (Meece, 2001), no solo para los estudiantes, sino para los docentes, directivos y comunidad educativa, por ende, es necesario implementar acciones que involucren a toda la comunidad educativa que tengan como propósito principal la generación de espacios para el desarrollo y puesta en práctica de este tipo de competencias.

Necesidades de formación docente en competencias prosociales para convivir pacíficamente

El estrés laboral puede producir el síndrome de *burnout*, conocido en diversos ámbitos como la *sensación de estar quemado.* En el ámbito profesional docente, este *malestar* es caracterizado por una impresión creciente de agotamiento laboral, un sentimiento de no poder dar más de sí mismo. Este agotamiento se manifiesta como una fatiga física y psíquica que afecta de forma generalizada su desempeño y por ende sus relaciones interpersonales en la escuela (Bernal y Donoso, 2013).

Las múltiples tensiones experimentadas por muchos docentes en las instituciones educativas a veces acaban repercutiendo negativamente sobre su salud, autoestima, con la capacidad para soportar la presión, algunos tienden a evitar mantener relaciones personales armoniosas y otros docentes presentan un bajo rendimiento profesional.

Investigaciones realizadas sobre este tema (Esteve, Franco y Vera, 1995; Restrepo, Colorado y Cabrera, 2006), muestran la existencia de un número importante de factores que provocan estrés en los docentes, agotamiento emocional y despersonalización, los cuales tienen relación con su rendimiento cotidiano. Algunos de estos factores inciden directamente sobre su práctica, generando burnout y conflictos asociados a sentimientos y emociones que constituyen el origen empírico del *malestar docente*. Otros factores tienen que ver con las condiciones del ambiente y el contexto en que se ejerce la docencia. Dichos factores, por si solos no son importantes, pero en conjunto son una gran carga que actúa sobre la imagen, el trabajo y el rol de los docentes (Corvalán, 2005).

La profesión docente actual se ha ido haciendo más compleja conforme se han ampliado e intensificado las exigencias para su ejercicio profesional. Se le pide a los docentes más y mejores competencias profesionales para poder realizar un trabajo de calidad, mantener relaciones educativas armoniosas que atiendan a la diversidad de sus estudiantes, al tiempo que fomente en ellos una serie de habilidades cognitivas y metacognitivas, sociales y personales; sin embargo, muchos de ellos son promotores de habilidades que en ocasiones no poseen.

Este perfil profesional debe conjugar la enseñanza y aprendizaje de contenidos, siendo un profesional reflexivo, investigador e innovador de sus teorías, prácticas y logros educativos; además que coadyuve activamente en la realización de diversos proyectos donde se incluya el trabajo con la comunidad educativa (Bernal y Donoso, 2013). En este sentido cobra importancia la implementación de programas, proyectos y acciones que contengan el elemento de formación docente de un conjunto de competencias prosociales que les ayuden a desarrollar su trabajo de la mejor forma, contribuyendo a su mejora personal, profesional, familiar y social.

Se denominan conductas prosociales, a aquellos comportamientos opuestos a los antisociales. Este término emergió de la psicología evolutiva y social (Roche, 1998), y como concepto alude a aquellas conductas voluntarias (González, 1998) y actitudes que sin la búsqueda de recompensas materiales favorecen a personas o grupos generando reciprocidad positiva (Mussen y Eisenberg, 1977; Roche, 1982, Moñivas, 1996; Roche y Sol, 1998). La prosociabilidad es según Goleman (1995), el conjunto de habilidades que posee cada persona para resolver los conflictos, manejando autocontrol y asertividad en sus emociones. Son aquellos comportamientos que favorecen las relaciones interpersonales y sociales. Para el Dr. Roberto Roche Olivar:

> Una persona con comportamientos prosociales es alguien que se muestra cooperativo, solidario y altruista, expresa actitudes de proximidad, atención, escucha, empatía, disponibilidad para el servicio y/o la ayuda para con otras personas. Es alguien que conserva conversaciones que expresan acogida paciente e interesada en los contenidos y objetivos de quien habla sin recurrir a la agresión, todo lo anterior en pro de obtener beneficios mutuos (Roche, 1998, p. 2).

La prosocialidad comprende conductas interpersonales como ayudar, compartir, cooperar y dar (Eisenberg, 1999). Para González (1998), son actos voluntarios y beneficiosos para los demás, sin remuneración material, pero con una enorme gratificación emocional (satisfacción personal). Moñivas (1996), define la conducta prosocial como cualquier comportamiento moral que beneficia a otros o que tiene consecuencias sociales positivas. De allí que la prosociabilidad tome muchas formas, incluyendo las conductas de ayuda, cooperación y solidaridad; se asocia además con conductas de consuelo, dar, confianza, compartir, asistencia y altruismo.

Desde la década de los setenta se han desarrollado investigaciones para demostrar los beneficios que tiene la prosociabilidad en niños, niñas, adolescentes y adultos, así como las acciones de ayuda, cooperación, solidaridad y empatía para con los demás (Roche, 2010). Se ha demostrado que promover competencias prosociales mejora el desarrollo emocional y moral de los individuos, potencia conductas de solidaridad, tolerancia, cooperación, ayuda, de igual forma, previene comportamientos antisociales –como la agresión, violencia, delincuencia, la indiferencia ante los problemas de los otros, el sexismo, la falta de conciencia ecológica, entre otros- y mejora las relaciones sociales y familiares (López y otros, 1998; Moñivas, 1996; Mora y Rojas, 2010).

Para lograr la implementación de la prosociabilidad se utilizan estrategias que posibiliten establecer mejores relaciones consigo mismo y con su entorno social (Hernández, Pérez y Tapias, 2011). Roche (1998) propone un conjunto de acciones en la interacción humana que responden al comportamiento prosocial, que deberían fortalecerse y desarrollarse en escuelas y en la vida social. La Tabla 10.1 las refiere.

La prosocialidad, vista como una competencia que puede ser promovida en la escuela es una alternativa para reducir los índices de violencia presentes en el ámbito educativo. Para Crabay (2003), las conductas prosociales disminuyen, previenen y extinguen la conducta violenta, promueven la solidaridad y la reciprocidad relacional positiva; otorgan un valor positivo a las relaciones intersubjetivas, promueven la autoestima positiva y la heteroestima positiva de personas y grupos sociales, favorecen la empatía, la iniciativa y la creatividad.

Uno de los retos que afronta la sociedad actual para la erradicación de la violencia está la consolidación de un tejido social positivo que permita la convivencia armónica entre las personas, grupos, colectividades y países,

salvaguardando su identidad y a la vez, actuar solidariamente para para coadyuvar a la supervivencia, para aumentar la calidad de vida y hallar significado en ella (Roche, 1998). Aunque se señala que esto no será posible si no se logra aumentar la estima mutua entre los seres humanos, mejorar los canales de resolución pacífica para los conflictos a través de la negociación, promover la buena comunicación y en pocas palabras, desarrollar habilidades y competencias sociales entre las personas.

Tabla 10.1. Acciones en la interacción humana que responden al comportamiento prosocial propuestas por Roche, 1995.

Ayuda física	Conducta no verbal que procura asistencia a otras personas para cumplir un determinado objetivo y que cuenta con la aprobación de las mismas.
Servicio físico	Conducta que elimina la necesidad a los receptores de la acción de intervenir físicamente en el cumplimiento de una tarea o cometido, y que concluye con la aprobación o satisfacción de éstos.
Dar	Entregar objetos, alimentos o posesiones a otros perdiendo su propiedad o uso.
Ayuda verbal	Explicación o instrucción verbal o compartir ideas o experiencias vitales, que son útiles y deseables para otras personas o grupos en la consecución de un objetivo.
Consuelo verbal	Expresiones verbales para reducir tristeza de personas apenadas o en apuros y aumentar su ánimo.
Confirmación y valoración positiva del otro	Expresiones verbales para confirmar el valor de otras personas o aumentar la autoestima de las mismas, incluso ante terceros. (Interpretar positivamente conductas de otros, disculpar, interceder, mediante palabras de simpatía, alabanza o elogio).
Escucha profunda	Conductas metaverbales y actitudes de atención que expresan acogida paciente pero activamente orientada a los contenidos expresados por el interlocutor en una conversación.
Empatía	Conductas verbales que, partiendo de un vaciado voluntario de contenidos propios, expresan comprensión cognitiva de los pensamientos del interlocutor o emoción de estar experimentando sentimientos similares a los de éste.
Solidaridad	Conductas físicas o verbales que expresan aceptación voluntaria de compartir las consecuencias, especialmente penosas, de la condición, estatus, situación o fortuna desgraciadas de otras personas, grupos o países.
Presencia positiva y unidad	Presencia personal que expresa actitudes de proximidad psicológica, atención, escucha profunda, empatía, disponibilidad para el servicio, la ayuda y la solidaridad para con otras personas y que contribuye al clima psicológico de bienestar, paz, concordia, reciprocidad y unidad en un grupo o reunión de dos o más personas.

Fuente: Elaboración propia con base en Roche (1995) p.2.

Propuestas para promover competencias prosociales en el ámbito escolar

Diversos programas diseñados para prevenir la violencia y mejorar el clima escolar tienen en común el énfasis en el desarrollo y fortalecimiento de competencias prosociales para convivir pacíficamente (Roche, 1998; Cox, Jaramillo y Reimers, 2005; Olweus, 2006; Chaux y otros, 2007; Chaux, 2012); muchos buscan involucrar activamente a la comunidad escolar en proyectos multicomponentes de educación para la paz; e intervienen de manera universal, focalizada y especializada a grupos escolares de forma sistemática con estrategias creativas, innovadoras e incluyentes.

La UNESCO (2013) señaló el tipo de competencias para la vida que se requiere formar para el ejercicio efectivo de una ciudadanía responsable y pacífica; algunas de ellas tienen que ver con el conocimiento y comprensión de tendencias mundiales específicas como el respeto hacia los valores universales fundamentales como (la paz, los derechos humanos, la diversidad, justicia, democracia, solidaridad, la no discriminación, tolerancia, entre otros); las competencias cognitivas necesarias para poder pensar, resolver problemas y adoptar decisiones de manera crítica, creativa e innovadora; las competencias no cognitivas, como la empatía, la apertura a experiencias y a otras perspectivas, las aptitudes para las relaciones interpersonales, la comunicación y la capacidad de establecer redes e interactuar con personas de antecedentes y orígenes distintos; y a capacidad conductual para emprender o secundar iniciativas proactivas.

Por su parte el Instituto de la Estadística de la UNESCO (UIS) (2016), sostiene que los niños, niñas y adolescentes necesitan habilidades cognitivas sociales y emocionales en dosis equilibradas para poder tener éxito en la vida moderna. Muchos estudios han demostrado que ciertas competencias cognitivas influyen en la posibilidad del éxito educativo y laboral de las personas; predicen resultados más amplios como la salud percibida y la participación social y política, así como la confianza. A su vez, las habilidades sociales y emocionales, como la perseverancia, la empatía, la sociabilidad y la autoestima, han demostrado tener influencia sobre los logros sociales, incluyendo una mejor salud, un mejor bienestar subjetivo y menores posibilidades de tener problemas de conducta. Ambos tipos de competencias (cognitivas y socioemocionales), interactúan y pueden ser estimuladas, moldeadas y fortalecidas (UNESCO, 2015:142) desde pequeños; éstas pueden ayudarlos a traducir intenciones en actos y mejorar con ello sus posibilidades de completar los estudios universitarios, elegir estilos de vida sanos y evitar tener comportamientos agresivos.

Una tarea que tiene la escuela actual es el desarrollo equilibrado de una serie de habilidades cognitivas, sociales y emocionales que le permitan a los estudiantes enfrentar mejor los desafíos de la vida cotidiana; los educadores, padres y madres de familia tienen el compromiso de formar niños y niñas íntegros, talentosos, motivados, movidos por objetivos y un espíritu de grupo; de esta forma, tendrán más probabilidades de afrontar de mejor manera sus

problemas y conflictos, así como desenvolverse adecuadamente en el mundo laboral, familiar y social.

El ganador del premio nobel James Heckman señaló que las competencias socioemocionales no son inmutables, sino que se pueden adquirir mediante experiencias escolares positivas y pueden ser tan importantes como las competencias cognitivas; de allí que se considere a las aulas escolares como los espacios propicios para generar el aprendizaje de las mismas (Heckman y Kautz, 2012 en UNESCO, 2015).

Un grupo de investigadores en Colombia diseño un programa efectivo y riguroso que consiste en el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes, docentes y familias (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005; Chaux, 2012), que al ser integradas con conocimientos y habilidades prácticas, hacen posible que las personas puedan actuar constructivamente en la sociedad (Chaux, Lleras y Velásquez, 2004; Ruiz-Silva y Chaux, 2005; Torrente y Kanayet, 2007). El programa denominado Aulas en Paz pretende, a través de la formación de competencias ciudadanas prevenir y erradicar la violencia, además de promover centros escolares pacíficos (Ramos y Nieto, 2007).

El programa estadounidense Fast Track es uno de las propuestas más completas para la promoción de conductas prosociales. Fue desarrollado por el Grupo de Investigación en Prevención de Problemas de Conducta, -implementado en algunas ciudades de Estados Unidos- y se caracteriza por ser sistémico, multicomponente y preventivo. Su objetivo es analizar cómo los niños y niñas desarrollan a través de sus vidas, habilidades sociales, cómo regulan sus comportamientos y analiza cómo el ofrecer a los docentes un seguimiento sistemático y apoyo de pares, promueve una mejoría en su práctica pedagógica y en sus relaciones interpersonales (McMahon y otros, 1995; McMahon y Slough, 1996).

Investigadoras del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo (CIAD), desarrollaron en el 2012, un modelo sistémico para promover competencias prosociales, prevenir y atender la violencia en el entorno escolar desde una perspectiva de género. Este trabajo estableció un componente de prevención (primaria, secundaria y terciaria), así como de atención de la violencia escolar mediante actividades escolares y familiares. El modelo se basa en un enfoque de derechos humanos y tiene dentro de sus componentes, el desarrollo de habilidades socioemocionales en docentes para fortalecer su trabajo pedagógico (Román, 2012).

El programa Paz Educa en Chile está basado en un modelo de intervención denominado “apoyo del comportamiento”, desarrollado por la Universidad de Oregon (EEUU). Consiste en identificar y organizar prácticas escolares efectivas, especialmente dirigidas a estudiantes que presentan problemas significativos de conducta. Más que centrarse sólo en la violencia, el programa promueve una escuela saludable, enfocada en apoyar, desarrollar y estimular en estudiantes y sus docentes, un ambiente y un clima adecuado para todos de acuerdo a sus

necesidades; de esta forma el énfasis no es "remediar" el problema, sino promover un estilo de vida agradable en la escuela y en las familias (Turnbull y otros, 2002; Varela, Tijmes y Sprague, 2009).

Existen programas para promover competencias prosociales y prevenir la violencia escolar que se dirigen a toda la comunidad educativa de forma simultánea, están basados en un enfoque de prevención universal (prevención primaria); otros focalizan sus esfuerzos en aquellas personas (docentes, estudiantes o familias) que requieren de más apoyo e intervención (prevención secundaria). La prevención terciaria se dirige a quienes presentan situaciones muy difíciles en las cuales se necesita atención profesional (McMahon y Slough, 1996; Varela, Tijmes y Sprague, 2009; Chaux, 2003; 2012).

Los programas multicomponentes han demostrado mayor eficacia para la prevención de la violencia, más aún aquellos que emplean el desarrollo de competencias prosociales para la convivencia pacífica (Chaux, 2012). El abordaje basado en estas competencias privilegia la puesta en práctica de las mismas. Se recomiendan intervenciones constantes, sistemáticas y duraderas, para mostrar efectos significativos (Weissberg y Elias, 1993). El enfoque sistémico es más efectivo, ya que el impacto puede ser mayor si se interviene al individuo en su contexto y tomando en cuenta sus relaciones familiares, escolares y sociales (Compañ, 2012).

Formación de competencias prosociales en docentes para la construcción de escuelas para la convivencia pacífica

El CRFDIES implementó durante el ciclo escolar 2014-2015 una propuesta de formación para docentes y directivos a través del diplomado "*Construyendo Escuelas para la Convivencia Pacífica: Una respuesta a la violencia en Hermosillo", el mismo* se desarrolló como un componente significativo del proyecto de investigación: Modelo de prevención e intervención de la violencia escolar. La propuesta estuvo enmarcada como categoría de formación continua y fue validada por la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora para su implementación.

El diplomado fue de modalidad presencial, tuvo como objetivo el desarrollo y fortalecimiento de un conjunto de competencias prosociales para la convivencia pacífica en docentes y directivos de escuelas primarias públicas del Municipio de Hermosillo para que se transformaran en promotores de un clima de convivencia pacífica en sus escuelas. A través del desarrollo de metodologías y estrategias didácticas creativas, diseñadas para la prevención o la intervención de situaciones de violencia, los participantes diseñaron, implementaron y evaluaron un "Proyecto de Educación para la Paz" integrador, dinámico e innovador en sus centros educativos con el apoyo de la comunidad escolar; estos proyectos se desarrollaron durante ocho meses (de noviembre de 2014 a junio de 2015).

Las temáticas centrales del diplomado se enfocaron en desarrollar y fortalecer un conjunto de competencias prosociales para la convivencia pacífica, entre algunas de ellas: la empatía, el manejo de emociones, la asertividad, la resolución pacífica de conflictos, entre otras. Se implementaron diez sesiones presenciales cubriendo un total de 60 horas, donde se desarrollaron los referentes conceptuales y metodológicos que fortalecieran la implementación de los proyectos en las escuelas; aunado a ello se desarrollaron otros componentes que incluyeron el trabajo con estudiantes, sus colegas pares y con familias utilizando un enfoque transversal de educación para la paz, este trabajo formó parte importante de la implementación que realizaron docentes y directivos en sus escuelas. La Figura 10.1 presenta los componentes que se implementaron en el proyecto de educación para la paz en cada una de las escuelas participantes.

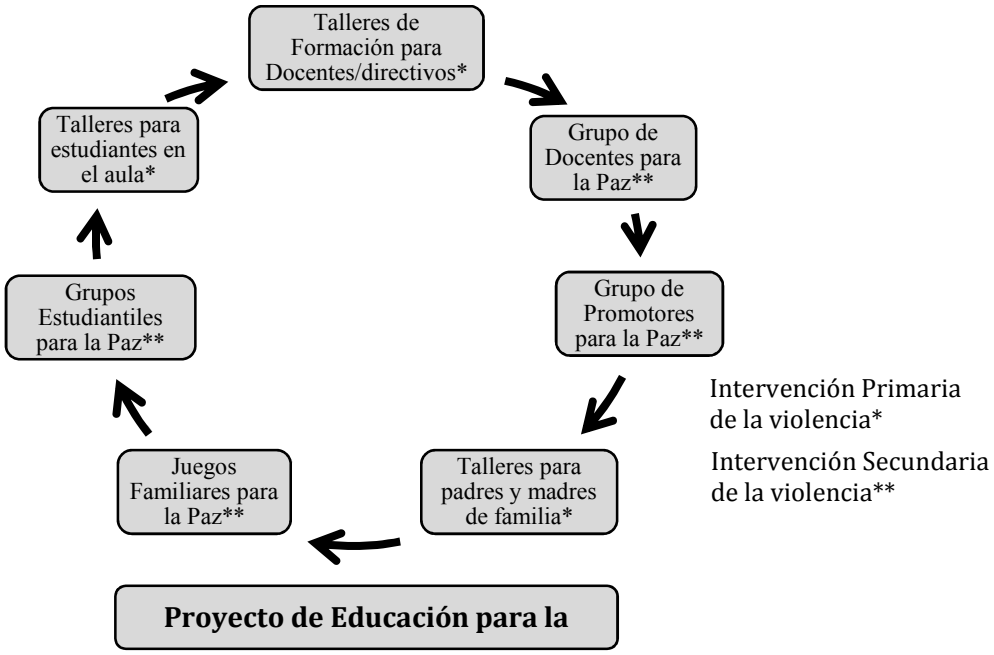

Talleres de Formación para Docentes/directivos*
Grupo de Docentes para la Paz**
Grupo de Promotores para la Paz**
Intervención Primaria de la violencia*
Intervención Secundaria de la violencia**
Talleres para padres y madres de familia*
Juegos Familiares para la Paz**
Grupos Estudiantiles para la Paz**
Talleres para estudiantes en el aula*
Proyecto de Educación para la

Figura 10.1. Componentes de la implementación del proyecto de educación para la paz en las escuelas participantes, ciclo escolar 2014-2015.
Fuente: elaboración propia.

Los componentes establecidos en el *Modelo para la prevención e intervención de la violencia escolar* fueron de dos tipos: de intervención primaria o universal y los de intervención secundaria o focalizada. Tales componentes se describen de manera general a continuación:

Componentes de prevención universal:

a) ***Diplomado Construyendo Escuelas para la Convivencia Pacífica:*** busca desarrollar y fortalecer competencias prosociales para la convivencia

pacífica (CPCP) en docentes y directivos de escuelas primarias a través de 10 sesiones presenciales de 6 horas cada una.

b) ***Talleres para Estudiantes en el Aula***: buscan desarrollar y fortalecer (CPCP) en los estudiantes. A través de sesiones cortas semanales y sistemáticas los docentes implementan actividades utilizando metodologías y estrategias lúdicas, creativas y de elaboración de materiales didácticos enfocados en la promoción de espacios para convivir pacíficamente.
c) ***Talleres Familiares:*** buscan desarrollar y fortalecer (CPCP) en padres y madres de familia. A través de tres sesiones calendarizadas en el año de dos horas cada una, los docentes desarrollan estrategias modeladas en el diplomado.

Componentes de prevención focalizada:

a) ***Grupos de Docentes por la Paz (GDP)****:* conformados por los docentes y directivos participantes en el diplomado. Su objetivo es el diseño, implementación y evaluación de un *Proyecto de Educación para la Paz* integrador, dinámico e innovador en la escuela con el apoyo del directivo y la comunidad educativa. Además de liderar el proyecto, son los encargados de impulsar actividades con toda la comunidad escolar para promover la paz y la convivencia.
b) ***Grupos de Promotores de Educación para la Paz (GPP)***: conformados por algunos padres y madres de familia seleccionados en las escuelas. Se les ofrece una formación a través del taller: ***Convivencia Sin Violencia***, que consiste en tres sesiones de dos horas cada uno, diseñadas para sensibilizar, formar y desarrollar las (CPCP) a estas personas y ofrecerles herramientas para que trabajen con grupos específicos de estudiantes en las escuelas.
c) ***Grupos Estudiantiles para la Paz (GEP)***: conformados por seis estudiantes (cuatro identificados como prosociales y dos poco prosociales). Los docentes evalúan las conductas de sus estudiantes a través del instrumento *multiusos* (diseñado para el Programa Aulas en Paz). Luego de tabular estas evaluaciones, se obtienen *listas de prosociabilidad*, donde se seleccionan los cuatro estudiantes con mayor puntaje y los dos con el menor. Después de conformar los grupos, el equipo de promotores para la paz desarrollan diez talleres semanales de una hora cada uno. La finalidad consiste en incluir a los estudiantes que presentan problemas de sociabilidad, agresividad, indisciplina y apatía; ofrecerles una intervención focalizada trabajando en actividades intencionadas para promover la convivencia. Los promotores cuentan con manuales que contienen las sesiones y actividades que desarrollarán durante la intervención. Este material fue diseñado exclusivamente para la implementación de este proyecto.

Objetivos del diplomado

Generales

- Desarrollar un conjunto de competencias prosociales (cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras) para promover la convivencia pacífica y constructiva en el entorno escolar, familiar y personal.
- Promover entre estudiantes, compañeros docentes, padres y madres familias, ambientes libres de violencia, mediante el desarrollo de competencias prosociales para la convivencia pacífica.
- Comprender que la paz se construye día a día y que el promover ambientes libres de violencia en las aulas escolares mejora sensiblemente el aprovechamiento escolar y las relaciones interpersonales que se suscitan cotidianamente en las escuelas.

Específicos

- Diseñar, implementar y evaluar un proyecto de educación para la paz inclusivo y creativo, donde participe la comunidad escolar para el desarrollo de competencias prosociales para la convivencia pacífica.
- Adquirir conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para fomentar el desarrollo de competencias prosociales en sus estudiantes para que logren convivir de manera pacífica.
- Ofrecer un espacio de formación en el que los docentes y directivos participantes puedan reflexionar sobre su práctica, recibir apoyo, orientaciones y sugerencias, bajo un ambiente colaborativo, democrático y participativo.
- Promover la construcción de climas familiares libres de violencia, involucrando a las madres y padres de familias de las escuelas, junto con los estudiantes y la comunidad educativa en general.

Competencias prosociales a desarrollar y fortalecer a través del diplomado

El diplomado utilizó el enfoque de desarrollo de competencias prosociales para la convivencia pacífica. Las competencias que fundamentan la base teórica del *Modelo de prevención e intervención de la violencia escolar* identificadas son de cuatro tipos: emocionales, comunicativas, cognitivas e integradoras. La Figura 10.2 los esquematiza:

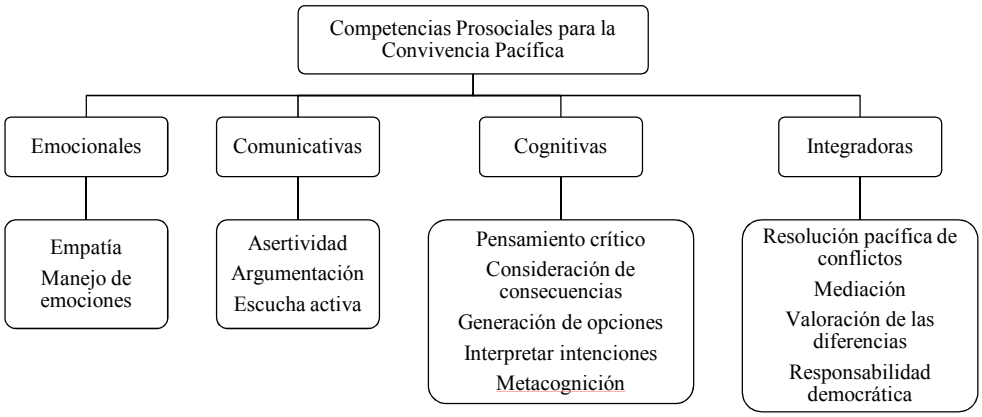


Figura 10.2. Competencias prosociales para promover la convivencia pacífica en la escuela.
Fuente: Elaboración propia.

A través del aprendizaje y vivencia de este conjunto de competencias, se desarrollan y fortalecen las habilidades, actitudes y conocimientos necesarios en (estudiantes, docentes y familias) para que sean capaces de promover una convivencia pacífica y proponer estrategias de mejora en distintos entornos laborales y comunitarios.

Método

Las sesiones del diplomado se desarrollaron utilizando metodologías constructivistas. Se promovió la participación activa de los docentes y directivos de manera que los abordajes de los contenidos tenían la intención de generar espacios para el aprendizaje significativo. A través de dinámicas y acciones lúdicas, los participantes realizaron actividades integradoras que luego modelaron con sus estudiantes en las aulas de clases. Se pretendió en todo momento desarrollar al máximo la creatividad a través de la construcción de materiales didácticos y juegos que podrían realizar también con sus estudiantes. Los contenidos teóricos se trabajaron utilizando equipos multimedios que detonaron la participación grupal, la construcción conceptual grupal y el trabajo colaborativo.

Todas las estrategias implementadas tuvieron un fuerte componente vivencial, de manera que los participantes experimentaron experiencias que luego desarrollarían en sus escuelas, así como en su vida personal y familiar. En las sesiones se promovieron momentos para: propiciar una actitud de apertura y capacidad crítica para recibir y dar opiniones y sugerencias que enriquecieron el trabajo de todos; participación en trabajos colaborativos para planear e intercambiar experiencias en el aula sobre la aplicación del Proyecto de Educación para la Paz, enfocadas a la mejora de las relaciones en el grupo y con ello erradicar la intimidación y cualquier tipo de violencia; compartir con sus

compañeros avances, adaptaciones, dificultades y otros detalles de las experiencias de intervención en su grupo.

Los docentes participantes tuvieron la oportunidad de -en conjunto con su directivo-, diseñar, implementar y evaluar un Proyecto de Educación para la Paz. En cada escuela se desarrollaron estos proyectos durante ocho meses. Se conformaron "Grupos de docentes por la paz", mismos que lideraron el proyecto en las escuelas. Luego de participar en cada sesión del diplomado, los participantes implementaron las actividades que se precisaron en los manuales[12], y se orientó a participar activamente en las sesiones. El desarrollo de competencias prosociales para la promoción de la paz es un trabajo constante, por ello se diseñó un plan de monitoreo que contempló visitas programadas y sistemáticas para apoyar el trabajo que se realizaba en las escuelas en los distintos componentes de intervención.

El diplomado cuenta con un diseño de evaluación dinámico y estructurado. El plan de evaluación se desarrolló antes, durante y después de implementadas las actividades; este proceso permitió conocer a fondo los resultados alcanzados por la implementación en cada una de sus etapas. Las técnicas que se utilizaron son de tipo cuantitativas (cuestionarios) y cualitativas (grupos focales, observación y entrevistas semiestructuradas). Los instrumentos para la evaluación cuantitativa aplicados fueron: Cuestionario para Docentes y Directivos en su modalidad de pretest y posttest; Cuestionario para Estudiantes (pretest y posttest); Instrumentos Multiusos, (pretest y posttest), éstos últimos fueron evaluaciones personalizadas de los estudiantes, realizadas por percepciones docentes.

La evaluación cualitativa se realizó por medio de Entrevistas semiestructuradas a docentes y directivos participantes al iniciar y finalizar el proyecto; la Pauta de observación en el aula, documentó el avance de implementación del proyecto; los Grupos focales permitieron conocer las opiniones, actitudes y percepciones de docentes y directivos participantes, padres y madres de familia sobre el trabajo realizado; el Formato de Opiniones estableció una evaluación personalizada de cada estudiante al finalizar el proyecto. Los docentes y directivos participantes evaluaron su Proyecto de Educación para la Paz, por medio de un reporte y un portafolio que contenía evidencias de las actividades realizadas en el proyecto.

Resultados de la implementación

Algunos resultados encontrados en las evaluaciones cualitativas y cuantitativas dan cuenta de cambios experimentados por el colectivo docente, entre ellos: a) adquisición de competencias para promover prosociabilidad en la escuela; b)

[12] Para la implementación del componente de intervención focalizada Grupos Estudiantiles para la Paz, se diseñaron dos guías didácticas, una para trabajar con estudiantes de 1, 2 y 3 grado y otra para estudiantes de 4, 5 y 6 grado. Estos manuales contenían indicaciones y actividades que los promotores de los grupos desarrollarían con los/as estudiantes.

disminución de creencias y actitudes a favor de uso de la violencia para aplicar disciplina; c) cambios en los estilos de enseñanza; entre otros.

Luego de analizar las bases de datos y de obtener índices de algunas de las respuestas obtenidas en el pretest y postest, se observa que un 84.6% de los docentes y directivos participantes señalan que al principio del proyecto estaban *totalmente de acuerdo* con que contaban con herramientas y habilidades para promover competencias prosociales en sus estudiantes y un 15.4% de ellos estaba *más o menos de acuerdo*. La Figura 10.3 presenta los resultados totales. Al finalizar la intervención se puede apreciar que un 96.2% de docentes y directivos participantes están *totalmente de acuerdo* con que cuentan con estas herramientas y un 3.8% señala que está *más o menos de acuerdo*.

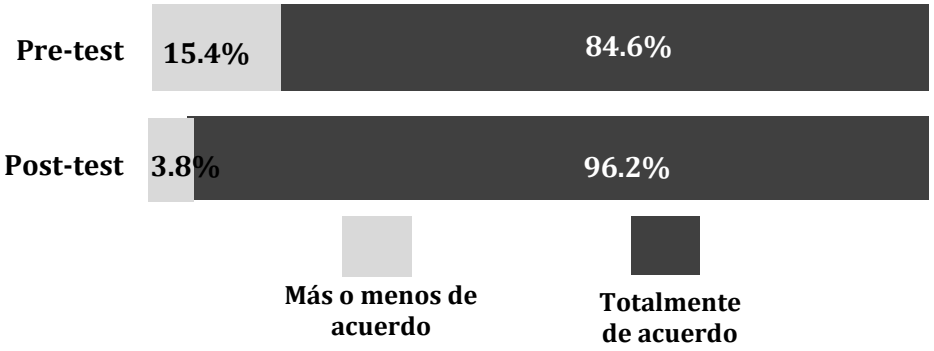


Figura 10.3. Capacidad de los docentes y directivos participantes en el proyecto para promover prosociabilidad en sus estudiantes en el ciclo escolar 2014-2015.
Fuente: Elaboración propia.

Al comparar ambas gráficas (pretest y postest), hay cambios significativos en el colectivo docente participante, se sienten más capaces de promover competencias prosociales en su escuela, por lo que podríamos decir que el diplomado, así como las estrategias implementadas en el Proyecto de Educación para la paz, hacen que ellos cuenten con muchas más competencias para promover ambientes más prosociales en sus aulas. Al respecto una directora participante señaló:

> Como directora puedo comentar que el cambio no lo hacemos nosotros hacia los niños solamente, sino que lo venimos haciendo cada uno de nosotros desde nuestro interior. Este diplomado nos ha ayudado a reencontrarnos con nosotros mismos y empezar a cambiar. Yo estoy mejorando como persona… Puedo decirte que la convivencia en la escuela es mejor, las maestras se llevan mejor y esto es un gran logro… (D2).

La Figura 10.4 presenta observan cambios experimentados por los docentes y directivos participantes en cuanto a sus creencias y actitudes frente a la agresión. Al principio, el 80.8% del colectivo docente estaba *más o menos en desacuerdo* con diversas formas de agresión que se presentaban enlistadas en el cuestionario, un 15.4% estaba *totalmente en desacuerdo*, mientras que un 3.8% estaba *más o menos de acuerdo*. En el postest se puede ver que un 53.8% de los docentes y directivos participantes está en *totalmente en desacuerdo* y un 46.2% está *más o menos en desacuerdo* con estas actitudes.

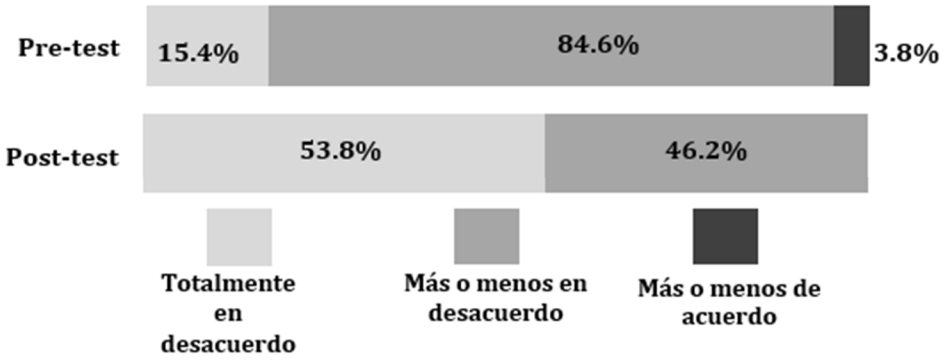


Figura 10.4. Creencias y actitudes frente a la agresión de los docentes participantes en el proyecto, ciclo escolar 2014-2015.
Fuente: Elaboración propia,

Se apreciar un cambio significativo en quienes estaban *más o menos de acuerdo* y *totalmente en desacuerdo* con algunas formas de agresión como: castigar de manera pública a algún estudiante, señalar sus defectos cuando hacen algo indebido, llamar a los padres y madres de familia solo cuando los estudiantes tenían comportamientos incorrectos, promover burlas entre los estudiantes indisciplinados, colocar apodos, etc. Sobre este tema, una docente comentó: "Los niños están cambiando mucho su conducta, las actividades les gusta. Tengo niños que han mejorado en sus calificaciones, porque se sienten más a gusto en el aula" (M2).

Algunos docentes atribuyen estos cambios a la mejora experimentada en las relaciones que promueven entre sus estudiantes, a las interacciones que se están dando en el aula, a la participación de todos en las actividades del proyecto, en la asistencia de madres y padres de familia en la escuela; todo ello coadyuva al mejoramiento del "clima escolar". Tal como lo comenta el especialista en temas de violencia escolar, Dr. Eric Debarbieux, "un clima escolar violento afecta a estudiantes, profesores, administrativos, padres y madres de familia, es decir la comunidad educativa" (Debarbieux, 2011).

Otra de las variables de esta investigación es el "estilo de enseñanza docente". Se identificaron tres de estos estilos: Permisivo, Autoritario y Democrático. Dentro del cuestionario había un apartado que pretendía en primer lugar identificar los estilos de enseñanza y luego, señalar los cambios que se pudieran presentar de estos estilos luego de la intervención a través del diplomado. La Figura 10.5, muestra estadísticamente, cómo se presentaron estos cambios.

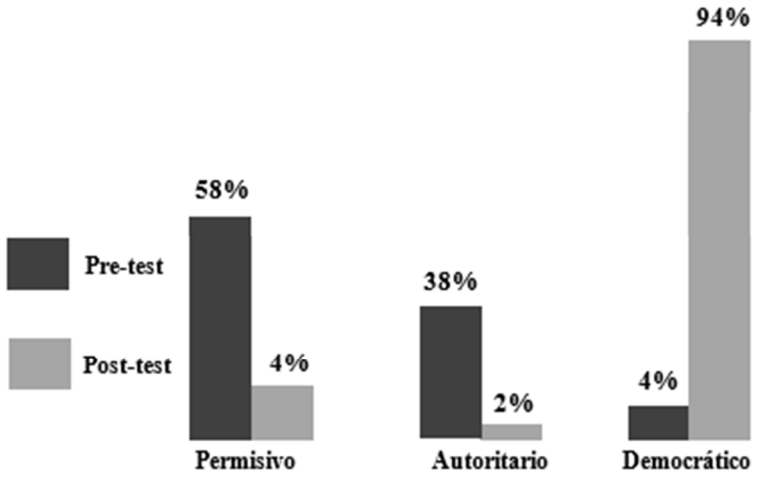


Figura 10.5. Cambios en los estilos de enseñanza de docentes participantes en el proyecto, ciclo escolar 2014-2015.
Fuente: Elaboración propia.

La gráfica muestra los tres tipos de estilos identificados en el cuestionario aplicado a los docentes y directivos. En el cuestionario pretest, un 58% del colectivo docente se identificó como poseedores de un *estilo permisivo*, un 38% con un *estilo autoritario*, mientras que un 4% de ellos se identificaron con un *estilo democrático*. Al finalizar la intervención se presentan cambios significativos en este colectivo docente. Un 94% de los docentes y directivos participantes se identifica al finalizar la intervención con un *estilo democrático*, un 4% *permisivo* y un 2% *autoritario*. Con estos resultados podemos suponer que los participantes experimentan a través de su formación en el diplomado, un cambio de paradigma, ya que muchos al final se consideran poseedores de un estilo democrático. Las competencias y las actividades implementadas van encaminadas por un lado, para que los docentes y directivos comprendan los diversos tipos de violencia que se presentan en las escuelas, así como las consecuencias que conllevan establecer relaciones violencias en el aula de clases, tanto para ellos como docentes, para los estudiantes, padres y madres de familia. En este sentido una docente comentó:

> Los avances se han visto, han sido más palpables, tenemos poco implementando esto y ya se han visto avances en los niños. Yo ahorita no puedo decir un porcentaje de cómo ha subido el clima escolar, pero ya hemos visto casos

específicos de niños que prácticamente ya no representan un problema de violencia en la escuela, y eso para nosotros es mucho, mucho avance (M1).

Este diplomado en lo personal me ha cambiado mucho, siento que cada vez soy mejor persona, mejor maestra, antes yo gritaba mucho en mi salón, ahora empiezo a contar de uno a diez, como me enseñaron, empiezo a respirar y a calmarme. Los niños han notado estos cambios y ya no se escucha de mi parte tantos gritos, ni ellos tampoco lo hacen. Yo pienso que ellos están más contentos y yo también! (M3).

Comentarios finales

Los docentes y directivos participantes del diplomado tuvieron la oportunidad de conocer y aplicar diversas competencias prosociales para la convivencia pacífica en diversas situaciones de la vida cotidiana; son capaces de prevenir la violencia escolar y promover formas de convivencia pacífica; de construir normas claras y concretas que permitan la convivencia pacífica en la escuela y el establecimiento un sistema de consecuencias lógicas que remplazan las sanciones. Son también capaces de expresar lo que sienten sin agredir a otros compañeros y estudiantes; pueden implementar estrategias de resolución pacífica de conflictos y de mediación escolar. Son capaces de trabajar en equipos y de involucrar más a los padres y madres de familia en el desarrollo y promoción de competencias para la convivencia, finalmente, tienen conocimiento acerca de estrategias para promover escuelas libres de violencia y son constructores de paz.

La relevancia del diplomado radica en la oportunidad que tienen los docentes y directivos de desarrollar y fortalecer en equipos, competencias para promover ambientes escolares de convivencia pacífica. Otro aspecto que da realce es que en el Estado de Sonora, como en muchos otros estados de la república mexicana, se han presentado situaciones de violencia escolar y el denominador común de los casos es la poca preparación que tienen docentes y directivos para intervenir estas situaciones, las pocas habilidades que tienen los estudiantes para enfrentar y resolver conflictos sin que se presenten agresiones. Este programa de formación contribuyó para que docentes y directivos de cuatro escuelas primarias propusieran acciones colectivas en beneficio de la reducción de la violencia y la promoción de habilidades para la mediación y el manejo de conflictos, lo cual representa beneficios a la comunidad educativa y al mismo contexto escolar.

Referencias

Bellei, C., Pérez L., Raczynski D. y Muñoz G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Chile: UNICEF.

Bernal, A. y Donoso, M. (Diciembre, 2013). El cansancio del profesorado. Buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Revista cuestiones pedagógicas, Universidad de Sevilla*, 2012-2013 (22), 259-285. Recuperado dehttp://institucional.us.es/revistas/cuestiones/22/art_11.pdf

Casassús, J. (2008). *Aprendizajes, emociones y clima de aula* (Versión electrónica). Recuperado de http://www.educacionemocional.cl

Centro Especializado de Recursos Educativos, CERE. (1993). *Evaluar el contexto educativo. Documento de estudio*. Victoria: Ministerio de Educación y Cultura, Gobierno Vasco.

Chaux, E. (2012). *Educación, agresión y convivencia escolar*. Colombia: Editorial Taurus.

Chaux, E. (Junio, 2003). Agresión reactiva, agresión proactiva y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales, 15,* 47-58.

Chaux, E., Lleras, J. y Velásquez, A. (2004). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta integral para todas las áreas académicas*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. Universidad de los Andes.

Chaux, E., Ramos, C. y Nieto, A. (Septiembre, 2007). Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1 (1), 35-56.

Compañ, E. (2012). *El modelo sistémico aplicado al campo educativo. Aplicaciones* [versión electrónica]. Recuperado de http://www.iaf-alicante.es/imgs/ckfinder/files/PUB_Modelo_sist%C3%A9mcio_ES.pdf

Cook, J., Gottfredson, D. y Na, Ch. (septiembre, 2010). School Crime Control and Prevention. *Crime and Justice*, 39 (1), 313-440.

Corvalán, M. (julio, 2005). La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores. *Revista Enfoques Educacionales*, 7 (1), 69-79.

Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). *Education for democratic citizenship in the Americas: An agenda for action.* Washington, D.C.: Interamerican Development Bank.

Crabay, M. (2003). *Prevención y Educación II*. Área de Prevención y Riesgos Psicosociales. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Debarbieux, E. (2011). *Refuser l'oppression quotidienne: la prévention du harcèlement à l'École. Rapport au ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative*. France: Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative.

Eisenberg, N. (1999). *Infancia y conductas de ayuda.* Madrid: Morata.

Esteve, J., Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores frente al cambio. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Chile.

Flores, R. (mayo - agosto, 2005). Violencia de género en la escuela: Sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida. *Revista Iberoamericana de Educación, 38*, 67-86.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2012). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas* (versión electrónica). Recuperado de http://www.unicef.org/lac/Informe_Mundial_Sobre_Violencia_1(1).pdf

Goleman, D. (1995). *Emotional inteligence.* New York: Bantam Books

González, M. (1998). Felicidad y conducta prosocial: Un estudio a partir de las encuestas del CIRES. *Revista de Psicología Social*, 13 (2), 205-210.

Heckman, J. y Kautz, T. (junio, 2012). Hard evidence on soft skills*. Lobour Economics*, 19 (4), 451.

Hernández, P., Pérez, C. y Tapia, C. (2011). *Apuesta por la prosociabilidad en el aula*. Caldas: Antioquia.

López, F., Apodaca, P., Etxebarria, I., Fuentes, Ma. y Ortiz, J. (mayo, 1998). Conducta prosocial en preescolares. *Fundación Infancia y Aprendizaje*, 82, 45-61.

Martinic, S. y Pardo, M. (2003). Aportes de la Investigación Educativa Iberoamericana para el Análisis de la Eficacia Escolar. En Murillo, F. (cord.), *15 buenas investigaciones, Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica* (pp. 458). Chile: Convenio Andrés Bello-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, España y CIDE.

McMahon, R. y Greenberg, M. (1995). *The Fast Track program: A developmentally focused intervention for children with conduct problems.* Clinician's Research Digest, Supplemental Bulletin 13. The Conduct Problems Prevention Research Group

McMahon, R. y Slough, N. (1996). Family-based intervention in the Fast Track Program. In: Peters R., McMahon R. editors. *Preventing childhood disorders, substance abuse, and delinquency*. (pp. 90–110). Conduct Problems Prevention Research Group. Thousand Oaks, CA: Sage.

Meece, J. (2001). *Desarrollo de la conducta social* (versión electrónica). Recuperado de http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/act_permanentes/casa_palabras/contenidos/conte_arti3_2.htm

Molina, N. y Pérez, I. (Diciembre, 2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula. Un caso de estudio. Revista Paradigma, 27 (2), 1-15.

Moñivas, A. (1996). *La Conducta Prosocial. Cuadernos de Trabajo Social*. Madrid: Editorial Universidad Complutense.

Mora, G. y Rojas, M. (2010). *Estudio de la conducta prosocial en niños/as de preescolar y programa educativo para su desarrollo* (Tesis de grado). Facultad de Humanidades y Educación, Universidad de los Andes, Mérida.

Mussen, P. y Eisenberg, N. (1977). *Roots of caring, sharing, and helping: The development of prosocial behavior in children*. San Francisco: W.H. Freeman.

Olweus, D. (2006). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2005). EFA. Global monitoring report. Education for all. The quality imperative. (Versión electrónica). Francia: Graphoprint. Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf

Organización de las Naciones Unidades para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2009). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo: Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Reporte técnico UNESCO* (versión electrónica). Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190297s.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2013). *Análisis del clima escolar: Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe? Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/ UNESCO Santiago)* (Versión electrónica). Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2015). *La educación para todos 2000-2015. Logros y desafíos. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo* (versión electrónica). Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf

Ramos, C. y Nieto, A. (Septiembre, 2007). Aulas en Paz: Resultados Preliminares de un Programa Multi-Componente. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia,* 1 (1), 1

Restrepo N., Colorado, G. y Cabrera, G. (2006). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín, Colombia. *Revista de salud pública*, 8 (1), 63-73.

Reynolds, D. (2006). World class schools: Some methodological and substantive findings and implications of the international school effectiveness research project. *Educational Research and Evaluation*, 12(6), 535-560.

Roche R. (1998). Aprendizaje-servicio y prosociabilidad. La educación para la prosocialidad y el aprendizaje-servicio. En el *Segundo Seminario Internacional organizado por el Proyecto Escuela y Comunidad*. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.

Roche, R. (1982). Los orígenes de la conducta altruista en niños. Aspectos educativos y televisión. En *Revista familia. Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 19-20 (82), 101-114.

Roche, R. (2010). *Prosociabilidad nuevos desafíos. Métodos y pautas para la optimización creativa del entorno*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Roche, R. y Sol, N. (1998). *Educación prosocial de las emociones, valores y actitudes positivas.* Barcelona: Editorial Blume.

Román, R. (2012). *Manual de prevención y atención a la violencia en el entorno escolar desde una perspectiva de género*. Hermosillo, México: Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo y el ayuntamiento de Hermosillo.

Ruiz-Silva, A. y Chaux, E. (2005). La formación de competencias ciudadanas. Bogotá: Asociación Colombiana de Facultades de Educación ASCOFADE.

Sánchez, A. (Marzo, 2009). La Coeducación. *Revista Innovación y Experiencias Educativas,* 16, 1.

Schneider, B. (1975). Organizational climates: An essay. *Personnel Psychology.* 36, 19-39.

Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Seguridad Pública, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, SEP-SSP-SNTE. (2010). *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar.* México: Colofón.

Secretaria de Educación Pública, SEP (2010-b). *Escuelas aprendiendo a convivir. Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación entre escolares. Gobierno del Distrito Federal. Secretaría de Educación del Distrito Federal*. Recuperado de http://www.clicseguro.sep.gob.mx/archivos/Manual_bullying.pdf

Secretaria de Educación Pública, SEP. (2010-a). *Primera encuesta nacional exclusión, tolerancia y violencia en escuelas públicas en México. Secretaría de Educación Pública de México*. Lugar: Editorial.

Tagiuri, R. y Litwin, G. (1968). *Organizational climate: Explorations of a concept*. Boston: Harvard Bussiness School.

Tijmes, C. (noviembre, 2012). Violencia y clima escolar en establecimientos educacionales en contextos de alta vulnerabilidad social de Santiago de Chile, Fundación Paz Ciudadana. *PSYKHE*, 21 (2), 105-117.

Torrente, E. y Kanayet, F. (2007). Contribución de las competencias ciudadanas al rompimiento de la violencia en Colombia: Un estudio a nivel nacional. *CESO*, 15, 3

Treviño, E., Place, K. y Gempp, R. (2012). *Análisis del clima escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe?* (versión electrónica). Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/analisis-del-clima-escolar.pdf

Treviño, E., Valdés, H., Castro, M., Costilla, R., Pardo, C. y Donoso, F. (2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes en América Latina y el Caribe* (Versión electrónica). Recuperado de http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001867/186769s.pdf

Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D., Sailor W., Freeman, R., Guess, D., Lassen, S., Mccart, A., Park, J., Riffel, L., Turnbull, R. y Warren, J. (2002). A blueprint school wide positive behavior support: implementation of the three components. *Exceptional Children*, 68 (3), 377-402.

Varela, J., Tijmes, C., Sprague, J. (2009). *Programa Paz Educa. Programa de prevención de la violencia escolar. Fundación Paz Ciudadana, Chile* (versión electrónica). Recuperado de http://www.pazciudadana.cl/wp-content/uploads/2009/06/paz-educa-programa-de-prevencion.pdf

Weissberg, R. y Elias, M. (1993). *Enhancing young people's social competence and health behavior: An important challenge for educators, scientists, policy makers, and funders*. Applied and Preventive Psychology: Current Scientific Perspectives, 2 (4), 179-190.

11. Competencias docentes en el profesorado de ciencias sociales: opinión del estudiante

ABRAHAM MADERO CARRILLO

Introducción

En el contexto de la educación superior se requieren profesores universitarios que posean una variedad de competencias docentes. El papel del profesor universitario ha cambiado su dirección por lo que es deseable que transite de la transmisión de conocimientos al rol de guía, orientador del proceso de enseñanza aprendizaje y facilitador de la adquisición de conocimientos y del desarrollo de competencias básicas y profesionales en el alumnado.

Desde esta premisa, numerosos trabajos se han centrado en analizar las competencias docentes del profesorado universitario (Zabalza 2002 y 2007; ANUIES 2000; Rodríguez y Espinar 2003); sin embargo cada trabajo sobre competencias docentes está en un marco de referencia particular como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) o el Espacio América Latina Caribe y Unión Europea (ALCUE), por mencionar algunos. Estos espacios son ajenos al contexto de la Universidad de Sonora, no obstante sirven como guías para la posible determinación de las competencias de los docentes de educación superior.

La pieza fundamental en el desarrollo de la docencia universitaria son los profesores y profesoras que desarrollan su trabajo profesional. Aunque esta consideración pueda parecer obvia, las circunstancias cambiantes de las condiciones de funcionamiento y sostenimiento de las universidades han cambiado su sentido formativo esencial. En la actualidad las universidades se han convertido, en muchos casos en centros de producción y transferencia de componentes académicos o industriales; por ejemplo, el ranking de las universidades se realiza en base a indicadores de producción científica o técnica (patentes, proyectos de investigación, publicaciones, congresos, entre otros). Sin embargo el nivel de la formación que se imparte a los alumnos que acuden a su institución constituye una variable de consideración menor para las universidades (Zabalza, 2002).

Existen distintos problemas en el mundo de los agentes de formación como los profesores y profesoras de las distintas categorías y especialidades que se desarrollan en la universidad. El primer problema es cómo organizar la

aproximación y el trabajo de los profesores debido a que existen diversas dimensiones y componentes que configuran la acción docente en la universidad. Todo ello se interrelaciona y afecta mutuamente; en esto radica la dificultad de articular un modelo que permita evaluar integralmente y objetivamente al profesor con la finalidad de que los resultados impacten en las necesidades formativas de los profesores. Este estudio propone utilizar un modelo de evaluación de las competencias docentes a partir de la percepción del estudiante. El objeto de evaluación del estudio es el profesorado de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora.

En el contexto actual, las universidades asumen cada vez más una mayor responsabilidad en los procedimientos de contratación y nombramiento de su profesorado; a la vez que tratan de asegurar procedimientos que verifiquen que todo el nuevo personal dispone por lo menos, de un nivel mínimo de competencia. Deben darse oportunidades al personal docente para que desarrolle y amplíe su capacidad de enseñanza, así como estimularles para que saquen partido de sus habilidades. Las instituciones también deben proporcionar oportunidades a los profesores de bajo rendimiento para que mejoren sus habilidades de forma que alcancen un nivel aceptable. Deben, así mismo, disponer de los medios que permitan darles de baja de sus funciones docentes si se demuestra que continúan siendo ineficaces. En consecuencia, se deben desarrollar procedimientos para la valoración de su desempeño competencial, así como para su formación y estímulo, y así garantizar su cualificación y competencia docente.

La evaluación de la actividad docente resulta relevante para las universidades, dado que la cualificación de su planta docente se considera un indicador de la calidad de la docencia. Puede darse el caso que en algunas universidades se evalué la docencia, pero estas se hagan con fines distintos al de la mejora de la calidad de la docencia. Existen evaluaciones que no retroalimentan el actuar del profesor en el salón de clases, por lo tanto no son útiles para las universidades, es necesario que existan en las instituciones de educación superior, planes o sistemas de evaluación, acompañados de programas de formación docente que en respuesta a las demandas de los estudiantes, que exigen calidad y competencias en los docentes universitarios, además de lo anterior, puede decirse que el problema central en la evaluación de la docencia es la falta de consecuencias en la propia evaluación; los profesores no se ven afectados de manera positiva ni negativamente por los resultados y los estudiantes dudan de la utilidad de la misma.

Desarrollo

Existe la necesidad de entender los procesos de evaluación como medio de reflexión y perfeccionamiento de toda la actividad humana que se realice, sea a nivel personal o profesional. Las instituciones de enseñanza, en el momento histórico actual, llevan a cabo autoevaluaciones sobre su calidad, intentando responder tanto a las demandas de la sociedad como a las de la propia institución

universitaria. Se debe considerar de manera distinta, la evaluación del profesorado, la evaluación de la docencia y la evaluación de la universidad, y no solo porque el profesorado es un elemento de la docencia y ésta, junto a la investigación y la difusión, uno de los tres subsistemas básico de la universidad sino y sobre todo porque el objetivo del proceso evaluativo es diferente (individual es el caso del profesorado, e institucional en los otros dos casos) lo que va a demandar diferentes pautas de actuación (Tejedor, 2001); estos temas en el contexto de la Universidad de Sonora quedan de lado ya que no son diferenciados propiamente, además, es un problema del uso de los datos obtenidos, los cuales no tienen un significado positivo o negativo, o bien de retroalimentación para el docente.

Es preciso mencionar el papel que puede jugar la evaluación en el quehacer universitario. Se tiene doble intensión:

1. Como instrumento técnico de control interno, de responsabilidad y de imputabilidad: la universidad es una realidad que implica una relación entre personas, una estructura, tareas y presupuestos, así como una obligación contractual de ofrecer un servicio de calidad a la clientela.
2. Como un instrumento de formación de intelectuales, de profesionales, en respeto a su misión de sociedad, que es un principio de unidad de sentido, un proyecto intelectual integrado que hace que la universidad sea más que la aglomeración de personas y de campos específicos, que es su realidad empírica aparente (Zúñiga, 1997).

Se considera que el fin de la evaluación docente debe trascender la intensión de controlar a los actores para ayudar al éxito de la acción (López Mojarro, 1999). Una evaluación eficaz debe ser:

1. Útil para todos los implicados (institución, programas, profesores, alumnos)
2. Viable/operativa en el tiempo, y en el espacio y a partir de las condiciones físicas, administrativas y académicas.
3. Exacta, en términos de utilizar fuentes de información, instrumentos precisos.
4. Objetiva, descriptiva y potencialmente transformadora
5. Ética, siendo transparente y respetuosa con los valores y respetando desde luego, los principios que deben guiar todo el proceso pedagógico entre los que destaca:
6. El compromiso social del proceso evaluativo (lo que lo legitima su disponibilidad permanente a ser evaluado)
7. La indisocialbilidad de la triada enseñanza-investigación-extensión universitaria como fundamento de la profesionalización del docente, que debe ser considerado como hacer único e integrado.

Por otro lado, tenemos que tener en cuenta que las incursiones en el territorio de la calidad tienen un nuevo cómplice, inevitable y valioso: la evaluación y la calidad las cuales comparten inquietudes, procesos, decisiones,

pero son cuerpos diferentes. Diferentes en su identidad y funciones, aunque íntimos colaboradores en la tarea (López Mojarro, 1999).

Medina (2009) define el término *competencia* como "los logros evidentes que adquieren los seres humanos al conocer, actuar y resolver los problemas en las diversas situaciones personales, institucionales y profesionales" (pág. 118).

Por su parte la ANUIES (2000) define las competencias docentes como acciones específicas del profesional de la educación y que ocupan un lugar central en los procesos formativos. Otro aporte es el de Frade (2007) que las define como "el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, valores, creencias, intuiciones, percepciones y prácticas que les permiten promover en sus alumnos y alumnas el desarrollo de sus propias competencias de aprendizaje, básicas y para la vida" (pág. 56). Podemos entonces definir las competencias docentes, como los desempeños efectivos ante cualquier situación que amerite la resolución de problemas, de un profesor dentro del aula de clases. Para efectos del presente estudio se tomará en cuenta la percepción del estudiante sobre las competencias del profesor. Es necesario precisar que la percepción del estudiante no debe ser la única manera de evaluar las competencias del profesor, se requiere la creación de sistemas de evaluación complejos para hacer más eficientes los mismos y poder detectar las necesidades de formación del profesorado para su posterior capacitación en los rubros donde no obtengan puntajes altos.

El tema de la competencias docentes es multidimensional; actualmente se entiende que para ser eficaces o competentes, los profesores deberán enfrentarse a los problemas concretos aplicando principios generales y conocimientos derivados de la investigación, adaptándolos a su tarea específica y al tipo de alumnos con los que trabaje. Su éxito dependerá de su habilidad para enfrentarse con la clase y para resolver los problemas inherentes a ese enfrentamiento, en otras palabras demostrar competencias la cuales son definidas como desempeños efectivos e inteligentes ante situaciones problema o bien situación propias de una disciplina, entonces podemos decir que el ser un profesor efectivo es igual a ser un profesor competente.

Las competencias pueden ser evaluadas en forma adecuada, mediante encuestas a los alumnos. Para evaluar el logro de objetivos y metas de las unidades de enseñanza aprendizaje, se requiere más que la opinión de los alumnos. Como se mencionó anteriormente es necesario recurrir a mecanismos diversos que permitan constatar que el proceso educativo está cumpliendo con todas las expectativas de la propia institución, expresadas en los perfiles profesionales que la misma ofrece a la sociedad.

Método

El presente estudio se llevó acabo en las licenciaturas de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora, Unidad Regional Centro. Esta investigación fue de corte cuantitativo.

Los participantes fueron 195 estudiantes de las distintas carreras de la división de ciencias sociales: psicología 36, comunicación 17, historia 13, sociología 19, administración publica 40, trabajo social 36, y 35 de derecho; los cuales dieron su valoración de las competencias docentes de los profesores con los que actualmente cursaban clases.

El instrumento se basó en una escala de evaluación de tipo Likert donde las opciones de respuesta son: nunca, casi nunca, a veces, casi siempre, siempre. Los valores de estas opciones de respuesta se muestran en la Tabla 11.1 donde podemos ver tres columnas, la de los valores que aparecen en el instrumento y la de los valores que significarán al momento del análisis de los datos; Consta de 32 reactivos y al final un área para comentarios adicionales. La escala se presenta a continuación:

Tabla 11.1. Escala de respuestas del instrumento de evaluación de competencias docentes

Opciones de respuesta	Valor	Valor	Significado de los valores
Nunca	1	1-2	Deficiente
Casi nunca	2	3-4	Regular
A veces	3	5-6	Bueno
Casi siempre	4	7-8	Muy bueno
Siempre	5	9-10	Excelente

Fuente: Elaboración propia

La evaluación tiene el fin de mejorar la calidad del profesorado universitario. Evalúa actividades específicas del docente, desde la perspectiva de los alumnos que son planteadas como las competencias ideales en el profesorado universitario de la Universidad de Sonora. Se basó en el modelo de competencias docentes. Verla Figura 1 muestra las siete variables que definen el modelo: planeación, dominio, comunicación, metodología de enseñanza, elaboración de materiales de apoyo, evaluación y tutorías.

Figura 1. Modelo de evaluación de competencias docentes.
Fuente: Elaboración propia a partir de (Zabalza 2007).

El análisis de los datos obtenidos en cada uno de los reactivos se hizo mediante estadísticas univariadas, así como las alfas de Cronbach para obtener la consistencia interna de todas las escalas.

Resultados

Se presentan las estadísticas univariadas y el Alfa de Cronbach correspondiente a la escalas de competencias docentes, los valores obtenidos muestran que en todas las escalas la consistencia interna es buena ya que el valor del alfa fue en todas las escalas mayor a .69, planeación obtuvo .86, dominio .69, comunicación .82, metodología de enseñanza .83, material de apoyo. 77, evaluación .80 y tutorías .85, lo que indica que la confiabilidad de esta escala es aceptable. La Tabla 11.2 muestra los resultados.

En la escala de planeación, la media más alta es la correspondiente a "presenta la planeación de la materia al inicio del curso" y la media más baja se encuentra en "la programación ofrecida por el profesor permite la comprensión de los temas"; para la escala de dominio la media más alta corresponde a "domina los contenidos de la materia y la menor a "desarrolla una secuencia lógica en la presentación de los temas"; para la escala de comunicación la media más alta la obtuvo "presenta con entusiasmo sus exposiciones orales en clase" y la menor la obtuvo "en la presentación de los temas se expresa con claridad"; en cuanto a la escala de metodología de enseñanza, la media menor la obtuvo "complementa la

explicación mediante gráficas y esquemas" y la mayor fue en "utiliza la metodología adecuada para la presentación de los temas".

Respecto a la escala de material de apoyo "utiliza materiales adecuados para lograr explicar bien el tema" obtuvo la media mayor y la menor fue en "desarrolla materiales para complementar la explicación mediante presentaciones gráficas y esquemas"; para la escala de evaluación se observa que la media mayor fue para "corresponde la evaluación con lo enseñado" y la menor para "las evaluaciones son de tipo colegiadas"; por último en la escala de tutorías, la media menor estuvo en "brinda apoyo extra clase" y la mayor en el ítem "en las tutorías motiva a ampliar el conocimiento o introducirse en la investigación".

Tabla 11.2. Estadísticas univariadas y confiabilidad de la escala de planeación, dominio, comunicación, metodología de enseñanza, materiales de apoyo, evaluación y tutorías.

Escala/ítem	N	Media	Desviación estándar	Min	Max	Alfa
PLANEACION						.86
1.- Presenta la planeación de la materia al inicio del curso	195	4.46	.932	1	5	
2.- Sigue la programación de actividades de la materia según la planeación	195	4.41	.859	1	5	
3.- La programación ofrecida por el profesor le permite la comprensión de los temas centrales de la materia	195	4.30	.859	1	5	
4.- Cumple con los objetivos presentados en la planeación del curso	195	4.37	.804	1	5	
5.- Corresponde lo trabajado en clase con la planeación del curso	195	4.37	.824	1	5	
DOMINIO						.69
6.- Desarrolla una secuencia lógica en la presentación de los temas	195	4.31	.878	1	5	
7.- Domina los contenidos de la materia	195	4.67	.701	1	5	
8.- Durante clase resuelve tus dudas sobre el tema	195	4.42	.884	1	5	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11.2. (Continuación). Estadísticas univariadas y confiabilidad de la escala de planeación, dominio, comunicación, metodología de enseñanza, materiales de apoyo, evaluación y tutorías.

Escala/ítem	N	Media	Desviación estándar	Min	Max	Alfa
COMUNICACIÓN						.82
9.- En la presentación de los temas se expresa con claridad	195	4.31	.872	1	5	
10.- Utiliza el lenguaje adecuado en la presentación de los temas	195	4.63	.687	1	5	
11.- Se expresa con lenguaje comprensible en la exposición de los temas	195	4.55	.712	1	5	
12.- Presenta con entusiasmo sus exposiciones orales en clase	195	4.69	.857	1	5	

Escala/ítem	N	Media	Desviación estándar	Min	Max	Alfa
METODOLOGIA DE ENSEÑANZA						.83
13.- Utiliza la metodología didáctica adecuada para la presentación de los temas	195	4.17	.906	1	5	
14.- Combina la teoría con la práctica durante la explicación de un tema	195	4.09	1.104	1	5	
15.- Incorpora nuevas metodologías para el aprendizaje	195	3.75	1.163	1	5	
16.- Propone contenidos adicionales que facilitan la comprensión de los temas	195	3.98	.974	1	5	
17.- Amplía los contenidos de la clase mediante tareas y temas innovadores	195	3.97	.997	1	5	
18.- Complementa la explicación mediante gráficas y esquemas	195	3.26	1.276	1	5	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11.2. (Continuación). Estadísticas univariadas y confiabilidad de la escala de planeación, dominio, comunicación, metodología de enseñanza, materiales de apoyo, evaluación y tutorías.						
Escala/ítem	N	Media	Desviación estándar	Min	Max	Alfa
MATERIALES DE APOYO						.77
19.- Brinda materiales de apoyo como cuestionarios o guías de estudio	195	3.81	1.181	1	5	
20.- Utiliza materiales adecuados para lograr explicar bien el tema	195	4.07	.997	1	5	
21.- Desarrolla materiales para complementar la explicación mediante presentaciones gráficas y esquemas	195	3.55	1.260	1	5	
EVALUACION						.80
22.- Verifica al término de la clase si se ha comprendido el tema tratado	195	4.18	1.052	1	5	
23.- Informa sobre los problemas detectados en la evaluación	195	4.09	1.083	1	5	
24.- Corrige errores detectados en la evaluación	195	4.16	.994	1	5	
25.- Emplea diferentes modalidades de evaluación según los objetivos de la clase	195	4.00	1.010	1	5	
26.- Corresponde la evaluación con lo enseñado	195	4.42	.848	1	5	
27.- Está coordinado con los demás maestros al momento de la evaluación	195	3.72	1.274	1	5	
28.- Las evaluaciones son de tipo colegiadas	195	3.36	1.545	1	5	
Escala/ítem	N	Media	Desviación estándar	Min	Max	Alfa

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 11.2. (Continuación). Estadísticas univariadas y confiabilidad de la escala de planeación, dominio, comunicación, metodología de enseñanza, materiales de apoyo, evaluación y tutorías.						
Escala/ítem	N	Media	Desviación estándar	Min	Max	Alfa
TUTORIAS						.85
29.-Brinda apoyo extra clase	195	3.68	1.211	1	5	
30.- Resuelve tus dudas en las tutorías	195	3.72	1.365	1	5	
31.- En las tutorías motiva a ampliar el conocimiento o introducirse en la investigación	195	3.74	1.339	1	5	

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 11.3, presenta la calificación global otorgada a los profesores por parte de los alumnos, donde podemos ver que 61 personas calificaron con la calificación máxima 10 y la calificación mínima fue de 5.

Tabla. 11.3 Calificación global obtenida por el profesorado	
En general, ¿Cómo calificas las competencias del docente en el aula?	Frecuencia
5	2
6	6
7	11
8	44
9	71
10	61
TOTAL	195

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Se concluye que según la opinión del estudiante los docentes de las licenciaturas de la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora, cuentan con competencias de planeación ya que los estudiantes contestaron que el profesor siempre emite las conductas correspondientes a planeación como, presentar la planeación al inicio del curso y cumplimiento de los objetivos del programa. En cuanto a las competencias de dominio se observa que los profesores dominan los contenidos de la materia y siempre resuelven las dudas en clase. Respecto a las competencias de comunicación vemos que los profesores presentan con claridad los temas, además presentan sus exposiciones con entusiasmo; en las competencias de metodología de enseñanza se obtuvieron las menores calificaciones para el profesorado y podemos concluir que los profesores casi siempre utilizan la metodología, sin embargo solo a veces combina la teoría con la

práctica y algunas veces propone contenidos extra, así como pocas veces complementa sus explicaciones con gráficas, esta es una de las competencias más importantes para la enseñanza en educación superior, ya que es la herramienta principal para desarrollar la adquisición de conocimientos, por lo cual esta es una de las áreas de oportunidad claves, para los encargados de desarrollar programas de formación del profesorado.

Respecto a la competencia de elaboración de materiales de apoyo se encontró que casi siempre el profesor utiliza materiales adecuados y a veces brinda materiales como guías de estudio; en la competencia de evaluación podemos concluir que el profesor siempre informa sobre los errores en la evaluación y además los corrige, estas evaluaciones corresponden siempre a lo enseñado, sin embargo a veces o en algunas ocasiones no están coordinados los profesores en la evaluación, este es un problema ya que los profesores deben estar coordinados al momento de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, en la competencia de tutorías se observa que siempre se brinda apoyo extra clase y se resuelven las dudas en la misma.

Respecto a la calificación global del profesor que otorgaron los alumnos se concluye que los profesores fueron evaluados entre 8 y 10, que se puede considerar entre muy buenos y excelentes competencias docentes, sin embargo son pocos los estudiantes que los consideran así, se puede concluir entonces, que debe haber mejoras en la calidad del profesorado ya que no se llegó a la máxima calificación, además, es necesario elaborar un programa de formación para profesores para elevar la calidad de los mismos, en especial en las competencias de metodología de enseñanza y la evaluación, que son donde se llevan a cabo las competencias y acciones principales de la docencia en educación superior. Se puede ver en los datos que los profesores tienen mucho dominio de las materias; sin embargo no cuentan con la metodología de enseñanza adecuada para impartir las materias por lo que aquí se identifica un área de oportunidad para fortalecer el perfil de los docentes.

Debemos considerar que la valoración de las competencias docentes fue por parte de los alumnos que cursaban materias con los profesores evaluados, este punto de vista es muy importante, ya que los estudiantes son los que reciben el servicio y se enfrentan día con día a los profesores en el aula, estos mismos pueden determinar en gran medida cual es el nivel de calidad de los profesores, para las universidades la opinión del estudiantes debe ser válida, en el caso de que existan evaluaciones con validez y confiabilidad, elaboradas en el contexto de cada universidad. Al respecto se concluye que no se puede evaluar las competencias docentes, fuera del contexto de cada universidad, es por eso que no existe un modelo generalizado de evaluación de competencias docentes. Es necesaria la creación de instrumentos propios y modelos de evaluación del profesorado por parte de las instituciones de educación superior, para evaluar al profesorado y conocer las actividades que estos realizan en las aulas de clases.

Acciones de este tipo facilitarán que pueda garantizarse la calidad de las plantas docente e impactar positivamente en la calidad de los estudiantes.

Se recomienda que este estudio sea ampliado, ya que existieron algunas limitaciones para la realización del mismo; además se debe aumentar la población a la que fue aplicado el instrumento de evaluación de competencias docentes. Este tipo de evaluaciones es útil para diseñar programas de formación del profesorado y para aumentar la calidad de estos y de los docentes.

Por último se considera importante que la evaluación tenga consecuencias y el profesor evaluado sea informado de su desempeño competencial; esto con el fin de mejorar de la calidad de la educación superior. Si el profesor no es informado de los resultados y no se tienen consecuencias formativas a través de una capacitación, el profesor no cambiará su conducta docente y por lo tanto no mejorará sus habilidades docentes.

Los resultados presentados son solo una parte del proceso de evaluación de profesorado, los resultados no deben ser considerados como determinantes para la definición de competencias. No obstante, son muestra de que los estudiantes exigen profesores competentes que lleven de la mejor manera el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los resultados contribuyen a la orientación de diseño y elaboración de programas de formación dirigida al profesorado atender las necesidades de las personas que reciben el servicio de los profesores, en este caso los estudiantes.

Referencias

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES. (2000) *Evaluación del desempeño del personal académico: análisis y propuesta de metodología básica*. México: ANUIES.

Frade, L. (2007). *La evaluación por competencias*. México: Editorial inteligencia educativa.

López, M. (1999). *A la calidad por la evaluación*. Madrid: Escuela Española.

Medina, A. (2009). *Formación y desarrollo de las competencias básicas*. Madrid: Universitas.

Rodríguez-Espinar, S. (2003). Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, (331), 67-99.

Tejedor, F. (2001). Evaluación de la calidad de la docencia. En González, D. Hidalgo, E. y Gutiérrez, J., *Innovación de la escuela y mejora de la calidad educativa* (pp. 45-55). Lugar: Editorial universitario.

Zabalza, A. (2002). *La enseñanza universitaria: el escenario y sus protagonistas*. Madrid: Ediciones Narcea.

Zabalza, A. (2007). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Ediciones Narcea.

Zúñiga, R. (1997). La evaluación en la acción docente. En Apodaca, P. y Lobato, C., *Calidad en la universidad, orientación y evaluación* (pp. 175-193). Barcelona: Laertes.

12. Tutoría académica: espacio idóneo para promover la autorregulación del aprendizaje en la formación inicial de docentes

VIRGINIA AGUILAR DAVIS
JOSÉ RENÉ ARTURO RIVERA CASTRO

Introducción

La acción tutorial tiende a posicionarse en el nivel educativo superior como una tarea inseparable de los procesos de aprendizaje. También ocurre así en las instituciones formadoras de docentes. Su influencia no solamente se circunscribe a los estudiantes en formación -en este caso del nivel licenciatura- sino que se extiende a otros espacios educativos en donde intervienen los egresados.

Por otra parte, la autorregulación, entendida como proceso fundamental en el desarrollo de habilidades que permitan el aprendizaje autónomo y permanente, cobra cada vez mayor fuerza, constituyéndose como una de las tendencias emergentes en los enfoques predominantes sobre el aprendizaje y, por supuesto, en la formación docente.

Con base en lo anterior, y considerando que el desarrollo de habilidades para la autorregulación no se limita solamente al proceso de enseñanza y aprendizaje que se promueve desde los espacios curriculares formales, realizamos esta investigación cuyo propósito principal fue determinar si desde la tutoría individualizada, es posible incidir en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, en estudiantes de licenciatura de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", durante el ciclo escolar 2015-2016. Los beneficios del binomio tutoría-autorregulación en la formación inicial de docentes, se orientan en primer término, al desarrollo de competencias propias para la docencia, pero también al fortalecimiento de la capacidad para el aprendizaje permanente, condición necesaria en el contexto dinámico y complejo de la sociedad actual.

En tal sentido, desde la acción tutorial

> se deben desarrollar capacidades afectivas, cognitivas y sociales para dar al alumnado la autonomía necesaria que le permita seguir madurando. En una sociedad plural y multicultural, cambiante y en rápida evolución, con alumnos muy diversos (en cuanto a actitudes, intereses, realidad sociofamiliar y personal…), la escuela tiene que atender a esa población en su conjunto, respetando sus singularidades y compensando desigualdades, al tiempo que capacitando también para adaptarse al cambio y la evolución y hacer todo ello desde la colaboración, la responsabilidad y el respeto (Castillo, Torres y Polanco, 2009, p. 55).

Este deber se acentúa, en tanto la tutoría se ejerce con docentes en formación. Como todo proceso, el Programa Tutorial para licenciaturas en esta institución presenta fortalezas y debilidades, mismas que son percibidas de diferente manera por los actores involucrados. En este contexto, cada tutor ejerce su labor desde perspectivas y referentes distintos, apegados a algunos lineamientos generales para ello; sin embargo, a la fecha parecen poco conocidos los beneficios que la tutoría ha generado en los estudiantes; consideramos que uno de ellos debería ser el desarrollo de habilidades para aprender a aprender, mediante procesos de autorregulación. Esta es la principal problemática abordada en este texto.

Por lo tanto, sostenemos que la acción tutorial constituye un espacio idóneo para incidir en el desarrollo de habilidades propias para la autorregulación del aprendizaje, puesto que resulta necesario promover en los futuros docentes la adquisición de habilidades que en un futuro cercano habrán de desarrollar en sus propios alumnos. Complementando esta tesis, consideramos que el fundamento teórico-filosófico más apropiado para que la acción tutorial cumpla con este propósito es el humanismo.

Lo anterior, nos llevó a plantear los siguientes cuestionamientos: desde la acción tutorial, ¿es posible incidir positivamente en el desarrollo de habilidades para la autorregulación del aprendizaje, en estudiantes del nivel de licenciatura de la Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”?, ¿qué estrategias establecidas en la tutoría, posibilitan el desarrollo de estas habilidades en la formación inicial de un docente?

La complejidad del proceso de autorregulación del aprendizaje, así como la tutoría misma, matiza la combinación de ambos elementos convirtiendo cada caso en una experiencia única. Así, mediante este documento, se presentan los resultados de tan solo una muestra de seis estudiantes, lo cual por una parte limita la generalización de los datos, pero al mismo tiempo constituye un detonante de otros estudios con mayor alcance, motivándonos como Cuerpo Académico a continuar indagando al respecto, pero sobre todo a considerar el espacio tutorial como idóneo en el fortalecimiento de habilidades tan necesarias en un docente del siglo XXI.

A continuación, presentamos el desarrollo de este capítulo en el que incluimos, en primer lugar, algunos fundamentos teóricos tanto de la tutoría,

como del proceso de autorregulación, seguidos por la metodología aplicada en esta investigación y los resultados correspondientes. Finalmente, presentamos las conclusiones obtenidas en el proceso.

Referentes teóricos

La necesidad de apoyo y orientación hacia los estudiantes de cualquier nivel educativo, no es nueva; quizá lo relativamente novedoso sea el contexto sociocultural en el que vivimos: el incremento de la diversidad social, los cambios tecnológicos, la preocupación ante un futuro incierto por la reducción de oportunidades en el campo laboral, y otras circunstancias más, hacen necesario generar una tutoría eficaz que permita a los alumnos garantizar su permanencia en los estudios, y sobre todo su capacidad para aprender permanentemente, aún en el nivel superior.

La dedicación a las tareas académicas no es lo único que desgasta las energías del estudiante; existen otros factores que deben considerarse en su desarrollo, y que intervienen en la deserción o rezago académico: estado de salud, estilo de vida, expectativas, dinámica familiar, estilos de aprendizaje, motivación, nivel socioeconómico, por mencionar algunos. Todo ello forma parte de cada uno de los estudiantes y lo configura como ser humano integral, único e irrepetible. Desde el punto de vista académico, esta consideración nos conduce invariablemente a asumir una postura humanista, que permite comprender a cada estudiante de manera integral, en su compleja totalidad.

Si bien es cierto que los índices de deserción tienen que ver con el desempeño académico, la causa de esto, sin embargo, debe buscarse en una serie de elementos inherentes a la integralidad de la persona. Esto significa que el estudiante, desde esta perspectiva, es un ser relacional, social, familiar, cultural, en constante cambio; es un ser afectivo, emocional e incluso, espiritual. De tal manera que, la acción tutorial, desde la mirada de la institución donde participa, no puede reducirse solo a atender las cuestiones académicas; estas son solo el inicio y, sin lugar a dudas, lo que más abarca de sus actividades habituales en una jornada ordinaria como estudiantes (García, Cuevas, Vales y Cruz, 2012); no puede limitarse a ello, pues, estaríamos hablando de una ruptura de la totalidad, atendiendo parcialmente lo que representa el estudiante como ser humano. La formación en las instituciones educativas debe buscar la complementariedad y la vinculación entre uno y otro elemento propio de la condición humana.

Por ello, recientemente en el ámbito de la tutoría y la orientación educativa "se observa una vuelta hacia posturas más humanistas de asesoramiento y ayuda cualitativa, que terminan por cuajar en un modelo *psico-socio-pedagógico* más adaptado contextual y educativamente, aunque también con pretensión de profesionalidad" (Castillo, Torres y Polanco, 2009, p. 55). Este principio resultaría fundamental para un estudiante de cualquier nivel educativo, pero en la formación inicial de docentes, se considera prioritario el tratamiento humanista

del futuro profesor, quien a su vez tendrá entre sus manos, la formación integral de otros.

Por lo tanto, concebimos las figuras de tutor y tutorado como elementales. Del tutorado señalamos que se trata de la persona que requiere las atenciones inmediatas para favorecer un mejor desempeño académico; en cambio, del tutor podemos decir que es la persona que orienta y direcciona aquellas atenciones desde la práctica profesional como docente y como profesional, asume el papel de tutor. En ese sentido, el docente cumple a la vez con un rol que bien puede considerarse "inherente" a su labor, aunque debe tomarse en cuenta que no necesariamente todo docente cumple con el perfil requerido para asumir la tutoría.

Por lo anterior, la tutoría tiene dos connotaciones en el actuar del docente: una actitud ética y un actuar responsable. Ambas connotaciones son importantes para comprender el fundamento teórico filosófico de la labor tutorial (Fernández, 2013). Aunado a lo anterior, se interpone una preparación, una capacitación y una actualización para desempeñar dicha función (epistemología). Este elemento cognoscitivo o gnoseológico no puede pasar por alto debido a que el tutor debe poseer conocimientos respecto a la psique del niño, del adolescente o el joven; poseer los conocimientos indispensables de pedagogía, de didáctica, etc. Esto representa un avance en las posibilidades de garantizar que se poseen las habilidades básicas para atender la orientación y acompañamiento. Sin embargo, la teoría no es un factor que asegure la comprensión de lo que representa la persona, en tanto ser humano. Nos referimos a la idea de que tener dominio del tema, no necesariamente repercute en las actitudes, el carácter o el temperamento que ayudan a ejecutar la labor tutorial. La base para comenzar una relación entre el tutor y el tutorado debe cimentarse en el respeto, la aceptación y la justicia; en un clima de libertad y solidaridad; en un ambiente de empatía. Creemos que es indispensable guiar las actividades del tutor desde el enfoque humanista.

Los fundamentos que definen el enfoque que debe tener la tutoría, desde una perspectiva humanista, son tres: conocimiento de uno mismo (ontología-antropología-ser), conocimiento de los demás (epistemología-pensar-crítico) y un actuar coherente con la búsqueda de la verdad (ética-hacer). Esta fórmula (ser-pensar-hacer) recuerda aquello del imperativo categórico planteado por Emmanuel Kant (2007), quien menciona que el imperativo aparece como una máxima que se puede asumir como ley universal y que, por lo tanto, no da lugar a lo hipotético que, en el sentido kantiano, representa el querer o no hacerlo sin repercusiones morales. En cambio, lo categórico, no deja opción: qué está permitido ser, qué está permitido pensar y qué está permitido hacer. De tal forma que ser, pensar y hacer trazan el camino del actuar humano.

Consideramos que actualmente prevalece un mundo inestable y cambiante. En este sentido, el tutor debe inducir a la toma de decisiones firmes, seguras, para llegar a ser, pensar y hacer la función docente. Debido a ello, la preocupación

aumenta porque las responsabilidades asumidas hoy, mañana se modifican sin aparentes repercusiones para la vida del individuo o de la sociedad misma. Todo se torna relativo: un pacto se puede quebrantar "sin mayores" consecuencias. Pensar en lo categórico es pensar en lo estable, en aquello que se alcanza a ser, a pensar y hacer.

El problema de la deserción, por ejemplo, tiene mucho que ver con esa inestabilidad interna, independiente de los elementos externos que, sin lugar a dudas influyen en la toma de decisiones. Se elige algo con la posibilidad de dejarlo. Esta aseveración no tendría nada de extraño si no fuese porque la decisión misma prolonga la incertidumbre en la persona. *Ser persona* es lo que debe ocupar al tutor para generar en él la certeza de que las decisiones favorecidas por el autocontrol, la autorregulación y la autonomía aumentan las posibilidades de alcanzar la madurez y afrontar las dificultades con mayor ahínco.

Por tanto, la responsabilidad del tutor no es menor, no solo es acompañante de un proceso sino, además, toma conciencia de cómo puede llegar a influir en las decisiones que direccionan la vida de una persona. Su comportamiento ético, que va más allá de la posesión de conocimientos, exige la congruencia: no se puede ser y no ser al mismo tiempo y bajo las mismas circunstancias, lo declaraba Aristóteles (2004). Se debe siempre considerar que el tutor comparte con otros actores, la sublime labor de encausar la vida académica de otro, misma que está determinada por la totalidad del sujeto que aprende. Por ello, la visión humanista que debe imperar en la tutoría se hace relevante. La ANUIES considera que "la tutoría debe recaer en un profesor que se asume como guía del proceso formativo y que está permanentemente ligado a las actividades académicas de los alumnos bajo su tutela" (2001, p. 3).

Al respecto, Levinas (citado en Giménez, 2011) afirma que este sujeto (el tutor, a quien aplicamos esta citación) debe mirar el rostro del otro (tutorado) con una actitud completamente humanista: "el sentido está en el cara a cara, en las relaciones humanas, en la ética. La pretensión levinasiana es formular una nueva antropología que atienda a la constitución de la subjetividad desde lo otro" (Giménez, 2011, p. 338).

El tutor, por tanto, aunque asociado con términos diferentes, ha tenido que existir por una razón nada sencilla: el ser humano se le revela al otro ser humano porque ambos no son capaces de valerse por sí mismos. Desde estas circunstancias no es difícil coincidir con la afirmación de que "… la revelación del otro nos conmina, nos hace responsables…" (García, s/f, p. 64). La necesidad del otro genera una apertura de la interioridad, por la cual estamos en posibilidades de favorecer en la orientación de lo intangible.

Aunado a lo anterior, el encuentro y la revelación del otro hace posible el encuentro de una mirada cara a cara que permite descubrir al otro y ver en el estudiante el rostro del que sufre, de quien quiere aprender, de quien es capaz de distraerse con los sentimientos y las emociones vividas día a día; es ver en él el rostro del joven que vive la distancia familiar como sacrificio por la búsqueda de

una mejor calidad de vida; el rostro del estudiante que ríe, que llora, que juega, que se entusiasma, que busca y no encuentra una respuesta a sus dudas, a sus inquietudes propias de la edad. Es el rostro del que las diversiones también son parte de su realización personal; es el rostro de la soledad encarnada en esa etapa de vida y que pretende llenarla con "lo que venga"; de la necesidad de comprensión; de quien desea ser escuchado antes que ser juzgado; de la generosidad desmedida cuando tiene que solidarizarse; de las ilusiones, de los logros y los fracasos. Todo esto es el docente en formación inicial, bajo su condición humana. Quizá por ello habrá que admitir que Levinas (citado en Giménez, 2011), acierta a dar un giro a la filosofía transformando lo abstracto en lo concreto.

La comprensión de la subjetividad humana es uno de los grandes temas que se ciernen en el panorama de la globalidad de las culturas y, sobre todo, del interés de diferentes disciplinas científicas que, ante los fenómenos diversos del comportamiento humano buscan encontrar una respuesta acertada que oriente ese actuar hacia una mejora de la condición humana. Esta condición se constituye como un referente obvio del desarrollo de las sociedades; un referente de la transformación social, cultural y económica. En el campo educativo, esta relación representa un referente educativo en el que la tarea del formador-docente va más allá de la conducción de los contenidos de una asignatura y se "entromete" en los asuntos propios del estudiante y de la variedad de necesidades que busca satisfacer para alcanzar soluciones a sus dificultades académicas y a todo aquello que dé sentido a su vida.

De esta forma, la atención no se centra necesariamente sobre los aspectos académicos; en realidad se busca abarcar la integralidad del ser humano como persona. En palabras de Levinas, es al otro al que hay que buscar y, entonces, el otro es totalidad.

La complejidad de la condición humana hace necesario el estudio de la subjetividad misma, en el que han de comprenderse no solo los factores externos que generan el impulso de la voluntad hacia aquello que le place al ser humano, sino además el estudio de aquellas experiencias profundas que anticipan la individualidad y que dejan traslucir que el ser humano posee ciertas facultades en común que le hacen distinguirse en su actuar: voluntad, libertad e inteligencia (Verneaux, 1970).

Por tanto, en la tutoría prevalece un análisis crítico de la condición humana que rige en nuestra sociedad inmediata, aquélla que está por encima de la globalidad. Se trata de la concepción "local" del ser humano que nos lleva a buscar "empatar" con los ideales de una humanidad que vive el ansia de humanizarse, bajo la premisa de que "el ser humano no nace con inclinaciones naturales hacia la virtud y la educación, necesita ser entrenado, socializado y disciplinado en tales materias" (Palestino, Martínez y Sánchez, s/f, p. 3) es como se induce al encuentro con el otro para humanizarlo. La labor de la educación, desde una perspectiva de orientación y de acompañamiento de los procesos que enriquecen la vida del ser

humano, humaniza en la medida en que esos procesos son favorecidos por la labor acertada del tutor. Por lo tanto, la autorregulación vinculada a la tutoría, puede y debe fortalecer el actuar del estudiante y del tutor mismo.

Destacamos que la educación busca la transformación integral de la persona. Se educa al ser humano para ser mejor en los diferentes ámbitos de su actuar cotidiano: se educa la mente, la inteligencia, la voluntad e, incluso, en palabras del texto de Descartes (1996), se direcciona el espíritu. En tal sentido, el ser humano pertenece a un mundo relacional del que se sirve de apoyo para remediar sus grandes tragedias o para fortalecer y recrear aquello que considera un bien para los demás seres humanos.

Por ello, la presencia del tutor en los distintos ámbitos educativos y formativos es cada vez más necesaria a partir de la idea de que la misión de la escuela no es solo instruir a los alumnos, sino hacer posible que la educación cumpla con su objetivo de lograr el pleno desarrollo de la persona (Castillo, Torres y Polanco, 2009).

De la cita anterior, se desprende que:

- Si nos basamos en un concepto integral de la educación, comprendida como un proceso que busca el desarrollo pleno del individuo, es decir, su amplia formación no sólo como alumno o futuro trabajador competente, sino como persona y ser humano.
- Si la misión de la escuela es, atendiendo al concepto de educación anterior, promover el desarrollo integral de los estudiantes.
- Si concebimos al alumno como un ser humano en formación, que requiere el apoyo y orientación de otros seres humanos con mayor experiencia, a fin de desarrollar cabal y sólidamente conocimientos, habilidades y actitudes social y contextualmente apropiadas, no solo para su desempeño profesional, sino para su vida misma.
- Si concebimos al tutor, como ser humano maduro, con mayor formación profesional y experiencia, capaz de ejercer una influencia positiva en el estudiante durante el proceso de acompañamiento a lo largo de sus estudios.

El concepto de tutoría se acerca a los modelos de educación humanista personalizada como respuesta a la necesidad de apoyar los procesos educativos, no solamente con actividades de tipo didáctico convencional, sino intentando comprender la personalidad total del individuo en sus diferentes facetas (Castillo, Torres y Polanco, 2009).

Con base en lo anterior, la tutoría resulta un proceso de acompañamiento de tipo personal y académico para mejorar el rendimiento, solucionar problemas de aprendizaje y desarrollar hábitos de estudio, de trabajo y de reflexión, que en concordancia con las reformas curriculares recientes en educación normal (2012), bien puede ser de utilidad para, en su conjunto, hacer de nuestros estudiantes alumnos capaces de autorregular su aprendizaje, en la búsqueda del desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo.

Así, la tutoría en el nivel superior "encuentra parte de su soporte en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, dentro del eje 3 sobre *Igualdad de oportunidades*, apartado 3.3 referente a la *Transformación Educativa* donde se menciona que existen rezagos considerables en el sistema educativo nacional entre los que destacan la falta de oportunidades de gran parte de la población para acceder a una educación de calidad con los avances en materia de tecnología e información y la desvinculación entre la educación media superior y superior y el sistema productivo; por lo que establece estrategias que promueven tanto el mejoramiento educativo para dotar a alumnas y alumnos de una formación sólida en todos los ámbitos de su vida, incluidos el buen desempeño en su trabajo, la plena participación social y política y el valor de la realización personal como el mejoramiento material y profesional del personal docente, haciendo énfasis en el logro de los aprendizajes" (SEP, s/f, p. 11).

Por otra parte, la autorregulación de los estudiantes como protagonistas en la construcción de su propio aprendizaje, puede ser entendida como el "proceso en el que los estudiantes activan y sostienen cogniciones, conductas y afectos, sistemáticamente orientados hacia el logro de sus metas" (Shunk y Zimmerman, 1994, citados en Suárez y Fernández, 2004, p. 20). En este sentido, la autodirección del aprendizaje de los estudiantes que se forman en las instituciones de nivel superior, en el marco de contextos y procesos de participación activa, transformando sus aptitudes mentales en competencias académicas, como señalan Núñez, González-Pienda, Rosario, y Solano (2006), está adquiriendo una relevancia capital posicionándose, en la sociedad del conocimiento como un tema de máximo interés, objeto de debate pedagógico y curricular, inducido por la necesidad de ofertar nuevas y más eficientes propuestas para la construcción y logro de saberes, mediante el desarrollo de una serie de competencias personales y profesionales con implicación de todos los agentes responsables (Aguilar, 2014).

Extrapolando lo mencionado a la práctica docente, si como menciona Tardif (2010), en las reformas educativas más recientes

> se considera a los profesores como prácticos 'reflexivos' que producen saberes específicos de su propio trabajo y son capaces de deliberar sobre sus propias prácticas, de objetivarlas y compartirlas, de perfeccionarlas y de introducir innovaciones susceptibles de aumentar su eficacia" (p. 211)

Habrá, entonces, que pensar en un sistema de formación acorde con tales expectativas; y la acción tutorial combinada con el desarrollo de habilidades para la autorregulación, resulta un valioso espacio para ello. Retomamos también la teoría sociocognitiva y en el modelo de autorregulación propuesto por Paul Pintrich, para quien los procesos autorreguladores se organizan en cuatro fases: a) Preparación/Planificación/Activación, b) Auto-observación, c) Control/Regulación y d) Evaluación. Al mismo tiempo, estas fases se enmarcan

dentro de cuatro áreas: la cognitiva, la motivacional-afectiva, la comportamental y la contextual.

Este modelo, fue considerado como base para la construcción de uno propio para esta y otras investigaciones de nivel superior, mismo que se puede consultar sintéticamente en Aguilar y Hernández (2015), y que permitió la construcción de un cuestionario tipo Escala Likert, utilizado para diagnosticar a los sujetos de este estudio.

Método

Nuestro propósito fue determinar si desde la tutoría individualizada, es posible incidir en el desarrollo de la autorregulación del aprendizaje, en estudiantes de licenciatura de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", durante el ciclo escolar 2015-2016.

Participaron en este estudio seis estudiantes que cursaban el tercer semestre de la Licenciatura en Educación Secundaria con Especialidad en Telesecundaria, de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen", durante el ciclo escolar 2015-2016. Uno de los autores del presente fungió como tutor, mientras el otro desempeñaba el papel de Enlace Académico entre la Coordinación de esta licenciatura y la Coordinación del área institucional de tutoría.

El enfoque de la investigación fue predominantemente cualitativo, puesto que cuantitativamente solamente se hizo uso de un cuestionario tipo escala Likert con fines de diagnóstico.

El alcance fue descriptivo, ya que la intervención se realizó sin fines de experimentación, solamente para observar los efectos de la acción tutorial en las habilidades de autorregulación, sin pretender generalizaciones.

Las técnicas de recolección de datos que utilizamos fueron la encuesta (vía electrónica), la entrevista no estructurada y el registro personal (autorreporte). En correspondencia, los instrumentos fueron: un cuestionario tipo escala Likert (elaborado y previamente validado por uno de los investigadores), una guía de entrevista con tópicos generales y una bitácora de formato libre y uso personal de los estudiantes.

Con base en los propósitos presentados por el área de tutoría de la BENV, durante el ciclo escolar 2015-2016, así como en los resultados de la aplicación de un cuestionario diagnóstico que pretendía determinar el grado de autorregulación del aprendizaje de cada alumno, fue determinado el siguiente propósito para el proceso tutorial de los estudiantes mencionados:

> Promover el desarrollo de habilidades autorreguladoras para el aprendizaje, con base en el establecimiento de una ruta de acción específica por alumno, a fin de incidir en la formación de competencias propias para el aprendizaje permanente.

Este propósito, establecido de manera específica para este grupo de alumnos, puede ser trabajado desde el corto, mediano y largo plazos, pues si bien en un semestre pueden observarse avances en las habilidades autorreguladoras, será a lo largo de su carrera -e incluso más allá de esta- que puedan evidenciarse de manera más clara, tales habilidades.

Realizamos sesiones semanales de tutoría con duración en promedio de una hora, en el área de cubículos de la licenciatura, alternando diferentes días de la semana y horarios, a fin de interrumpir en lo mínimo con las clases u otras actividades académicas de los estudiantes.

Para organizar el proceso tutorial, utilizamos algunos de los formatos proporcionados por el área de tutoría al inicio del semestre. Sin embargo, para el formato del Plan de Acción Tutorial (PAT) retomamos a Cano (2013) y adaptamos sus planteamientos para el caso de los alumnos atendidos. Como apoyo para el diagnóstico, utilizamos un cuestionario de elaboración propia, ya validado en un proyecto de investigación previo, cuyo fin es determinar los niveles de desarrollo de la autorregulación en cada alumno, por áreas (cognición, motivación/afecto, comportamiento, contexto) y fases (preparación, autoobservación y control, y evaluación). Este instrumento tiene un coeficiente de confiabilidad Alfa Cronbach de 9.4. Finalmente, diseñamos otro formato para el registro de los temas desarrollados en cada sesión individual, así como de los acuerdos establecidos.

La dinámica de las sesiones fue distinta con cada uno de los estudiantes, considerando que presentaban intereses y necesidades particulares. Así, por ejemplo, con dos estudiantes el trabajo se orientó hacia la reflexión de algunas circunstancias y conflictos personales –de menor trascendencia- que afectaban de manera directa su desempeño académico; desafortunadamente con estos estudiantes hubo problemas de asistencia a las sesiones.

El trabajo desarrollado con el resto de los estudiantes (4) fue más constante, siendo posible trabajar con ellos en dos líneas: *académica,* tomando como base los resultados del cuestionario de autorregulación aplicado; y *personal*, promoviendo la reflexión sobre aquellas dificultades que, en este ámbito, pudieran estar incidiendo en su desempeño académico general. Con estos estudiantes utilizamos como herramienta para promover la autorregulación, una bitácora que cumplía con dos funciones generales: organización y autoevaluación. La primera función se refiere a la organización de sus actividades académicas, tareas, horarios, etc. de manera semanal, lo cual les permitía planificar mejor sus tareas y optimizar su tiempo. La segunda función se orientó a la reflexión sobre sus principales actividades y productos académicos, esto les permitió tomar conciencia de sus propios procesos de aprendizaje y tomar decisiones de mejora. Cabe mencionar que el formato y organización de esta bitácora fue libre, por lo que se permitió que cada estudiante organizara y personalizara su proceso.

A lo largo de las sesiones, tomamos nota de los avances, retrocesos y dudas planteadas por los estudiantes, en donde el papel del tutor fue fungir como

orientador y regulador del proceso, retroalimentando constantemente a través del diálogo, el cuestionamiento y la reflexión.

Ordenamos y sistematizamos los datos obtenidos a partir de las sesiones; esto se hizo en función de cada una de las técnicas utilizadas. Así, a partir de la encuesta elaboramos gráficas de barras, mientras que los datos de la entrevista y bitácora, se concentraron en tablas de registro.

Resultados

A continuación, presentamos los resultados generales del diagnóstico, así como de las entrevistas y el registro realizado, omitiendo gráficas y uniendo en un solo reporte los datos a fin de optimizar el espacio.

De manera general y sintética, detectamos en los sujetos las siguientes necesidades: falta de conocimiento (conciencia) de sus propios procesos para aprender, especialmente los cognitivos. Falta de motivación, dificultades en atención, concentración, comprensión y memoria (lo cual afectaba su auto concepto y confianza).

Al mismo tiempo, la fase de autorregulación con mayores dificultades fue la de planificación y preparación; es decir, la previa al proceso de aprendizaje o realización de una actividad académica. Mientras que las áreas que presentaban debilidades, fueron la cognitiva y conductual. Sobre estos resultados determinamos como herramienta principal para el fomento de la autorregulación del aprendizaje, el uso del registro personal (o autorreporte) con las características ya mencionadas.

Una vez concluido el semestre, a partir de este registro y de las entrevistas realizadas, encontramos de manera global lo siguiente:

- En los alumnos menos constantes (2): reflexión sobre las condiciones personales y familiares que inciden en su desempeño académico; mayor conciencia (en un caso) sobre la importancia de su estado de salud físico y emocional, específicamente su incidencia en la formación profesional como docente.
- En los alumnos más constantes (4): Mejoras en la capacidad de atención sobre sus procesos cognitivos, motivacionales y conductuales; antes, durante y después de una tarea académica; elaboración y uso de herramientas para autoobservación, autoevaluación y supervisión de su propio desempeño, mejora en la percepción de algunos procesos personales, familiares y contextuales que inciden en su desempeño académico; específicamente en una estudiante, mejora de la percepción de su papel entre los miembros de su familia, lo cual disminuyó la tensión que de alguna manera estaba reflejando en el desempeño académico.
- Prestar más atención en diferentes aspectos que antes no atendían (cognitivos, emocionales, comportamentales, etc.).
- Autoevaluarse de manera más consciente y objetiva, al tener presentes indicadores precisos de desempeño.

- Conocerse más.
- Sentirse capaces de mejorar en aquellos aspectos no atendidos antes.
- Establecer retos y metas concretas en su desempeño.
- Estar más conscientes de su rol en el grupo y asumir un mejor papel.
- Mejorar (en algunos casos) sus calificaciones.
- Organizar mejor su tiempo, disminuyendo en algunos casos el estrés ocasionado por la costumbre de dejar las tareas al final.

Ahora bien, entre los resultados individuales se mencionará solamente un caso, a manera de ejemplo:

Sujeto 1:

- Mayor conocimiento de sí misma en varios aspectos.
- Mejoró su desempeño general, sobre todo en dos materias que se le dificultaban.
- Descubrió estrategias que le facilitan el aprendizaje (hacer un producto escrito, aún sin que el docente lo solicite); repasar al final del día lo que hizo (refuerzo de la memoria), autocuestionarse, relacionar un movimiento corporal con el tema (refuerzo de retención), diferenciar en un texto ideas por colores, localizar palabras clave (refuerzo de retención y comprensión).
- Afirma que su cambio es notorio incluso para las personas que le rodean.
- Mejoró su auto concepto e incrementó su seguridad y motivación.
- Se regula más entre la autoexigencia y la flexibilidad ante ciertas tareas.

Lo anterior, está basado tanto en las valoraciones procesuales y finales realizadas por la tutora, como en las reflexiones y comentarios en palabras de los mismos estudiantes. Cabe mencionar que, para desarrollar esta breve investigación, así como el proceso tutorial descrito, se contó con las siguientes facilidades:

- La disposición con que cuatro estudiantes participaron en el proceso tutorial.
- La disponibilidad de un espacio apropiado para el desarrollo de las sesiones de tutoría.
- El manejo por parte de los autores del presente, de referentes teóricos asociados con la tutoría, la psicología, la evaluación y la autorregulación del aprendizaje.
- Las características propias de los estudiantes, quienes no manifestaron tener necesidades personales complejas que atender desde un área especializada, como, por ejemplo: psicología, medicina, asesoría legal, entre otras.

Al mismo tiempo, las dificultades enfrentadas fueron:

- Visualizar la utilidad de cada uno de los formatos proporcionados por el área de Tutoría al inicio del semestre.
- Comprender los propósitos de la acción tutorial y el trayecto para alcanzarlos, visualizados por el área de Tutoría.
- La organización del calendario para las sesiones de tutoría, en otras palabras, el manejo del tiempo a fin de hacerlo coincidir entre las ocupaciones de la tutora y de los tutorados.
- La poca disposición de dos de los estudiantes por asistir a las sesiones.

Se puede advertir que los resultados, aunque modestos, pueden ser considerados significativos al caso en relación del propósito planteado para la acción tutorial.

Conclusiones

Descubrir cómo mejorar el aprendizaje sigue siendo tema de estudio y debate entre pedagogos, psicólogos educativos y otros especialistas en el campo de la educación; sin embargo, la autorregulación y la capacidad para aprender de manera permanente, se posiciona como uno de los temas relevantes y una de las metas principales en nuestro sistema educativo, tal como se establece en el Plan Nacional de Desarrollo 2007: "Una educación de calidad debe formar a los alumnos con los niveles de destrezas, habilidades, conocimientos y técnicas que demanda el mercado de trabajo. Debe también promover la capacidad de manejar afectos y emociones, y ser formadora en valores" (Gobierno de la República, 2007, citado en SEP, s/f, p. 3), lo cual sostenemos en este capítulo, que puede lograrse desde diferentes espacios académicos, en este caso la acción tutorial.

Una vez concluido el estudio, es posible afirmar que, desde la tutoría académica, es factible promover el desarrollo de habilidades para la autorregulación del aprendizaje en docentes en formación inicial; lo cual puede impactar su práctica en tres sentidos: a) como aprendices permanentes, esto es, como docentes en actualización continua; b) como promotores del desarrollo de habilidades para la autorregulación del aprendizaje en sus respectivos alumnos; y c) como profesionistas que autorregulan su propio ejercicio docente.

Identificamos beneficios en la formación de los estudiantes al desarrollar el estudio desde un enfoque humanista y combinarlo con las fases y áreas de la autorregulación. Los principales aspectos en los que observamos mejoría fueron la motivación, el autoconocimiento, la reflexión, el auto concepto, la autoevaluación e, incluso, la conciencia en cuanto a las relaciones con los demás. Esto –además de corroborar una de las premisas de este estudio- demuestra que los enfoques teóricos sociocognitivo y humanista son compatibles entre sí, dando soporte adecuado a la acción tutorial en la formación inicial de los docentes.

Reconocemos que el enfoque y diseño de este estudio no permite generalizar los resultados hacia poblaciones mayores; sin embargo el caso ilustra una experiencia que puede servir como base para la realización de investigaciones de

mayor alcance, a fin de corroborar estos hallazgos en sujetos y contextos con características similares. En este sentido, para fortalecer la validez científica del mismo, se sugiere utilizar la triangulación, el análisis de casos extremos o la réplica con un número mayor de sujetos.

Finalmente con base en los resultados obtenidos, nos parece que son más evidentes las mejoras en la autorregulación del aprendizaje cuando este proceso se favorece desde la tutoría académica, que cuando se fomenta en las asignaturas o espacios curriculares. Una de las razones, es que en la tutoría la atención se centra en los individuos, lo cual permite mayor atención a cada uno y, por ende, un seguimiento personalizado. En todo caso, es preferible sumar esfuerzos y promover estas habilidades en ambos ámbitos.

Referencias

Aguilar, V. (2014). *Contribución de la Autoevaluación a la Autorregulación del Aprendizaje. Un estudio cuasi-experimental.* Alemania: Publicia.

Aguilar, V., y Hernández, C. (2015). Modelo de autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista Universita Ciencia*, *Revista electrónica de investigación de la Universidad de Xalapa.* 3 (10), 70-92

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES. (2001). *Programas institucionales de tutoría. Una propuesta de la ANUIES para su organización y su funcionamiento en las instituciones de educación superior* (versión electrónica). Recuperado en http://evirtual.uaslp.mx/FCQ/tutorias/Documentos%20compartidos/INTRODUCCION/PROGRAMAS%20INSTITUCIONALES%20DE%20TUTORIA_ANUIES.pdf

Aristóteles. 16ª ed. (2004). *Metafísica.* Porrúa: México.

Cano, R. (Coord.). (2013). *Orientación y tutoría con el alumnado y las familias*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Castillo, S., Torres, J. y Polanco, L. (2009). *Tutoría en la enseñanza, la universidad y la empresa. Formación y práctica.* Madrid: Pearson-Prentice Hall y UNED.

Descartes, R. 3ª ed. (1996). *Reglas para la dirección del espíritu. El libro de bolsillo*. Madrid: Alianza Editorial.

Fernández, M. (Julio, 2013). Ética en la acción tutorial. *Revista de Claseshistoria Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales* 330 (13), 1-7.

García, L. (s/f). *La Relación entre Verdad y* Alteridad (versión electrónica). Recuperado de http://www.posgrado.unam.mx/filosofia/publica/05gstruck.pdf

García, I., Cuevas, O., Vales, J. y Cruz, I. (agosto, 2012). Impacto del Programa de Tutoría en el desempeño académico de los alumnos del Instituto Tecnológico de Sonora. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *14* (1), 106-121.

Giménez, A. (2011). Emmanuel Levinas: humanismo del rostro. *Escritos,* 19 (43), 337-349.

Kant, E. (2007). *Fundamentación de la Metafísica de las costumbres.* Puerto Rico: Edición de Pedro M. Rosario Barbosa.

Núñez, C., González-Pineda, J., Rosario, P. y Solano, P. (2006). *Autorregulación del aprendizaje: un nuevo desafío del estudiante de Enseñanza Superior. INFOCOP* (versión electrónica). Recuperado en: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1039

Palestino, F., Martínez, L. y Sánchez, S. (s/f). *Fundamentos filosóficos inherentes a la actitud ética del tutor*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Secretaria de Educación Pública, SEP (s/f). *Lineamientos de acción tutorial. México*. Recuperado en file:///Users/virginia/Downloads/lineamientosAccionTutorialSEP%20(1).pdf

Suárez, M. y Fernández, P. (2004). *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Madrid: UNED Ediciones.

Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Verneaux, R. (1970). *Filosofía del hombre*. Barcelona: Herder.

Sobre los autores de esta obra

Agradecemos las contribuciones
de todos los autores; especialmente, la
colaboración de nuestra prologuista:

María Guadalupe González Lizárraga

Doctora en Filosofía por la Universidad de Montreal, Canadá. Docente del Programa de Psicología y la Maestría en Innovación Educativa. Coordinadora de dos proyectos curriculares, el Programa de Maestría en Innovación Educativa (1999-2000) y su integración al padrón de excelencia de Conacyt (2013-2018); y la Licenciatura en Educación, los dos en la UNISON. Coordinadora en Proyectos de investigación: "Perfil de ingreso y trayectoria de los estudiantes en la Universidad de Sonora", "Trayectorias estudiantiles universitarias: un modelo integral", y "La construcción de la experiencia en los estudios universitarios: una aproximación desde la subjetividad de los actores". Colaboradora en el Proyecto "Jóvenes y cultura digital. Nuevos escenarios de interacción social" coordinado por la Dra. Delia Crovi (UNAM). Su principal tema de investigación son los estudiantes universitarios, con líneas específicas como las trayectorias escolares: estudio y trabajo, estudio y maternidad, y la cultura digital. Correo de contacto: lupitag@sociales.uson.mx

Abraham Madero Carrillo

Maestro en Ciencias Sociales por la Universidad de Sonora y Licenciado en Psicología por la misma institución. Actualmente es estudiante de doctorado en Ciencias Sociales en el Posgrado Integral en Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora. Es profesor de tiempo completo en la Escuela Normal de Educación Física "Prof. Emilio Miramontes Nájera" y profesor de asignatura en la Universidad de Sonora y en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora. Correo de contacto: abraham.maderoc@gmail.com

Alejandro Reyes Juárez

Doctor en Investigación en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede México. Adscrito a la Dirección de Fomento de la Investigación. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Correo de contacto: alerejus@hotmail.com

Arcelia Martínez Borbón

Doctora en Política por la Universidad de York, Inglaterra. Adscrita a la Dirección General de Directrices para la Mejora de la Educación. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Correo de contacto: arcelia.martinez@ibero.mx

Claudia Navarro-Corona

Doctora y Maestra en Ciencias Educativas por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, Licenciada en Educación por la Escuela Normal Superior de Hermosillo. Actualmente es Profesora-Investigadora de la División de Gestión e Innovación del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora. Entre sus líneas de investigación se incluyen el estudio del trabajo de directivos escolares, la formación de profesores en servicio y las trayectorias profesionales. Correo de contacto: c.navarrocorona@gmail.com

Edgar Oswaldo González Bello

Doctor en Ciencias Sociales, Maestro en Innovación en Innovación Educativa y Licenciado en Ciencias de la Computación por la Universidad de Sonora. Académico en el Departamento de Física en la Universidad de Sonora. Docente y miembro del Núcleo Académico Básico de la Maestría y del Doctorado en Innovación Educativa de la misma institución. Sus líneas de investigación son Sujetos, instituciones, reformas y políticas educativas y Currículo, formación, TIC y modelos educativos innovadores. Correo de contacto: edgar.gonzalezb@gmail.com

Graciela Cordero Arroyo

Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Maestra en Educación por la Escuela de Graduados en Educación de Harvard. Licenciada en Pedagogía por la UNAM. Actualmente es investigadora del Instituto de Investigación y Desarrollo

Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Correo de contacto: gcordero@uabc.edu.mx

Jesús Enrique Mungarro Matus

Doctor en Educación por la Universidad Durango Santander, Maestro en Educación por la Universidad del Noroeste, A.C., Licenciado en Educación física, por la Escuela Normal Estatal de Educación Física. Actualmente es el Director de la Escuela Normal de Educación Física "Profr. Emilio Mirmaontes Nájera". Sus líneas de investigación son formación docente, profesionalización y mercado laboral de educadores físicos. Correo de contacto: emungarro@yahoo.com

Jesús Francisco Laborín Álvarez

Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Sinaloa. Maestro en Psicología Social por la Facultad de Posgrado de la UNAM. Licenciado en Psicología Clínica por la Universidad de Sonora. Actualmente es Profesor Investigador Titular en el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, AC. Sus principales líneas de investigación son calidad de vida y bienestar, personalidad y procesos psicosociales del docente de educación superior. Correo de contacto: laborin@ciad.mx

Jesús Mónica Santiago Ramírez

Doctora en Educación por Centro Universitario Tijuana, Maestra en Educación con Campo en Formación Docente por Universidad Pedagógica Nacional y Licenciada en Educación Preescolar por el Centro Regional de Formación Docente. Actualmente es Supervisora de educación preescolar en la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora y se desempeña como Secretaria Técnica en la conformación del Servicio de Asistencia Técnica a las Escuelas en Sonora. Correo de contacto: jmonyk@gmail.com

José María Duarte Cruz

Doctor en Filosofía con Especialización en Trabajo Social y Políticas Comparadas de Bienestar Social por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Maestro en Atención y Prevención de la Violencia Intrafamiliar con Enfoque de Género por la Universidad de Panamá. Especialista en Docencia Superior, Licenciado en Ciencias de la Educación con Especialización en Orientación Educativa y Profesional, y Profesor de Educación Media por la Universidad de Panamá. Maestro de enseñanza primaria por la Escuela Normal Juan Demóstenes Arosemena. Actualmente es Profesor-Investigador Catedrático CONACyT, comisionado en El Colegio de la Frontera Sur, Unidad San Cristóbal, Chiapas. Sus principales líneas de investigación son las dimensiones de la violencia escolar, la educación para la paz y la violencia de género. Correo de contacto: jduarte@ecosur.mx

José René Arturo Rivera Castro

Maestro en Ciencias de la Educación, por el Instituto de Estudios Universitarios, de la ciudad de Puebla. Licenciado en Filosofía por la Pontificia Universidad Gregoriana de Roma, Italia.

Actualmente se desempeña como docente de Licenciatura en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen". Realiza también funciones de tutoría y asesoría con alumnos de la licenciatura en Secundaria con Especialidad en Telesecundaria. Sus principales líneas de investigación es evaluación educativa y procesos de autorregulación en la docencia y el aprendizaje.

Correo de contacto: tele1b@outlook.com

Karen Patricia Rivera Ceseña

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Baja California. Es asistente de investigación en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Correo de contacto: karenriverac17.10@gmail.com

Noé Mora Osuna

Licenciado en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Baja California. Es asistente de investigación en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Correo de contacto: morao.noe@gmail.com

Norma Leticia Carrillo Chávez

Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Baja California. Es asistente de investigación en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Correo de contacto: lety_care@hotmail.com

Lilia Antonio Pérez

Maestra en Ciencias de la Educación con especialidad en Investigación Educativa, por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Licenciada en Educación Primaria por la escuela Normal de Cuautitlán Izcalli, Estado de México. Estudiante del Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Participa en Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México y en la Universidad Pedagógica Veracruzana realizando funciones de asesoría e investigación. Correo de contacto: lilianz2005@yahoo.com.mx

Marcela Cecilia García Medina

Doctora en Ciencias Sociales, Maestría en Innovación Educativa y Psicóloga con especialidad en Educación por la Universidad de Sonora; actualmente profesora-investigadora en la división de gestión e innovación del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora (CRFDIES). Entre sus líneas de investigación se encuentran procesos, actores y escenarios educativos, formación del profesorado y modelos educativos innovadores. Correos de contacto: marcela.garcia.medina@gmail.com y mcecilia.garcia@crfdies.edu.mx

María de los Ángeles Romero Espinoza

Candidata a Doctora en Desarrollo Regional por el Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo A.C. México. Maestra en Ciencias Sociales por el Colegio de Sonora. México y Maestra en Desarrollo Humano en la Organización por la Universidad de Celaya. México. Licenciada en Ciencias de la Comunicación por la Universidad de Sonora. México. Docente de Tiempo Completo de la Universidad Estatal de Sonora. Sus líneas de investigación son calidad de vida, bienestar subjetivo, educación superior. Correo de contacto: marielos.romero@ues.mx.

Mario Alberto Benavides Lara

Maestro y licenciado en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente labora en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Entre sus líneas de investigación se encuentra el estudio de las políticas educativas en la educación obligatoria y superior, el currículo y las dinámicas sociales en torno a la educación. Correo de contacto: mario.benavides@outlook.com

Monserrath Yasodara Contreras Contreras

Licenciada en Intervención Educativa con Especialidad en Educación Inicial, titulada por la Universidad Pedagógica Nacional unidad 261. Estudiante de Maestra en Gestión Educativa en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Actualmente es asesora y tutora de estudiantes de tecnología educativa y como apoyo administrativo en la División de Gestión e Innovación en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora. Correo de contacto: myasodara@crfdies.edu.mx

Norma Guadalupe Pesqueira Bustamante

Doctora en Innovación Educativa y Maestra en Educación con Especialidad en Lingüística Aplicada por Tecnológico de Monterrey; Licenciada en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Nacional. Actualmente es la Rectora del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de Sonora y participa en la comisión que establece las bases para la Conformación del Servicio de Asistencia Técnica a las Escuelas en Sonora. Correo de contacto: norma.pesqueira@crfdies.edu.mx

Priscila María Monge Urquijo

Maestra en Docencia de la Educación Media Superior, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 261. Licenciada en Psicología, Universidad de Sonora. Actualmente Profesora Investigadora de la División de Gestión e Innovación del Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Reconocimiento al Perfil Deseable. Miembro del Cuerpo académico "Procesos de formación, gestión e innovación educativa". Líneas de investigación: Formación y procesos para el aprendizaje del profesorado. Gestión y cultura escolar. Correo priscila.monge@crfdies.edu.mx

Sandra Isabel Martínez Ruiz

Licenciada en pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); estudiante de la Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento en el ITESO Universidad Jesuita de Guadalajara. Actualmente labora en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Entre sus línea de investigación se encuentran los enfoques de enseñanza, la formación docente y la evaluación educativa. Correo de contacto: sandrai.maruz@gmail.com

Virginia Aguilar Davis

Doctora en Formación del profesorado en la Didáctica, Didácticas especiales y Evaluación de Instituciones Educativas, por la Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid, España; Doctora en Educación, por el Colegio de Estudios Avanzados de Iberoamérica; Maestra en Investigación en Psicología aplicada a la Educación, por el Instituto de Psicología y Educación de la Universidad Veracruzana; Licenciada en Educación Preescolar, egresada de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" y Licenciada en Educación Media en el área de Ciencias Sociales, egresada de la Escuela Normal Superior "Dr. Manuel Suárez Trujillo". Actualmente se desempeña como docente de Licenciatura en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen" y como docente de Maestría y Doctorado en la Universidad de Xalapa. Desempeña también funciones de tutoría y asesoría de tesis en los tres niveles de educación superior; desarrolla investigación en la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento "Evaluación Educativa y procesos de Autorregulación en la docencia y el aprendizaje". Correo de contacto: vaguilard@hotmail.com

Yahaira Alicia Goyzueta

Licenciada en Intervención Educativa con especialidad en Gestión Educativa. Estudiante de Maestra en Gestión Educativa en el Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa. Actualmente labora como profesora de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 261. Sus principales líneas de trabajo se enfocan en la gestión de proyectos educativos en el ámbito académico, institucional y social. Correo de contacto: yahaira.goyzueta@crfdies.edu.mx